

BERUFSANFORDERUNGEN DER KREDITINSTITUTE UND LERNZIELE
IM FACH BANKBETRIEBSLEHRE AN HOCHSCHULEN

- Ein Beitrag zur Hochschuldidaktik -

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades Doctor rerum politicarum
(Dr. rer. pol.)
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Berthold Eichwald
Dipl.-Kfm.

1979



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41551913_0063

BERUFSANFORDERUNGEN DER KREDITINSTITUTE UND LERNZIELE
IM FACH BANKBETRIEBSLEHRE AN HOCHSCHULEN

- Ein Beitrag zur Hochschuldidaktik -

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades Doctor rerum politicarum
(Dr. rer. pol.)
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Berthold Eichwald
Dipl.-Kfm.

1979



Referent:

Prof. Dr. Robert Wittgen

Korreferent:

Prof. Dr. Johannes Baumgardt

Promotionsabschlußberatung:

23. Juli 1979

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. DAS FORSCHUNGSANLIEGEN	1
1.1. Zur Notwendigkeit didaktischer Forschung im Hochschulunterricht	1
1.2. Die Beiträge der Fachwissenschaft zur Hoch- schuldidaktik	6
1.3. Konkretisieren des Untersuchungsgegenstandes der Arbeit	12
2. GRUNDLAGEN DER LERNZIELERFASSUNG IM FACH BANK- BETRIEBSLEHRE AN HOCHSCHULEN	21
2.1. Übersicht und begriffliche Grundlagen	21
2.2. Entscheidungsträger und Informationsquellen der Lernzielerfassung	23
2.3. Das Abstraktionsniveau der Lernziele	26
2.4. Lernzielklassifikation	29
2.5. Lernzieldimensionen	39
3. BERUFSANFORDERUNGEN DER KREDITINSTITUTE ALS AUS- GANGSGRÖSSE DER LERNZIELERFASSUNG	43
3.1. Die Erhebung von Berufsanforderungen bei Kreditinstituten	43
3.1.1. Zur Erhebungsproblematik	43
3.1.2. Die Erhebungsinstrumente	48
3.1.2.1. Analyse der Stellenanzeigen von Kreditinstituten	48
3.1.2.2. Befragung der Personalchefs von Kreditinstituten	53
3.2. Tätigkeitsfeld und Beschäftigungsbereiche von Wirtschaftswissenschaftlern bei Kredit- instituten	61
3.2.1. Das Tätigkeitsfeld	61
3.2.2. Die Beschäftigungsbereiche	66
3.3. Die Berufsanforderungen der Kreditinstitute an wirtschaftswissenschaftliche Hochschul- absolventen	72

	Seite
3.3.1. Charakterisierung des Anforderungs- profils	72
3.3.1.1. Überblick und Abgrenzungen	72
3.3.1.2. Allgemeine und spezielle hochschulausbildungsbezogene Anforderungen	75
3.3.2. Anforderungen an das Wissen	81
3.3.2.1. Ermittlung der Wissensbereiche	81
3.3.2.2. Gewichtung, Strukturierung und Schwerpunktbildung	85
3.3.3. Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten	93
3.3.3.1. Ermittlung und Klassifizierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten	95
3.3.3.2. Gewichtung und Strukturierung	103
3.3.4. Anforderungen an das Verhalten	111
3.3.4.1. Ermittlung und Klassifizierung des Verhaltens	113
3.3.4.2. Gewichtung	118
3.4. Modifizieren der Berufsanforderungen um betrieb- liche Bildungsmaßnahmen für Wirtschaftswissen- schaftler bei Kreditinstituten	126
3.4.1. Die berufliche Ausbildung der Hochschul- absolventen	127
3.4.2. Die berufliche Fortbildung der akademi- schen Mitarbeiter	129
3.4.3. Beurteilung der betrieblichen Bildungs- maßnahmen im Hinblick auf die Berufs- anforderungen	130
Exkurs: Zum Problem der Führungsquali- fikationen	133
3.5. Die Berücksichtigung des Wandels der Berufs- anforderungen	136
3.5.1. Zum Problem der Erfassung des Wandels	136
3.5.2. Tätigkeitsfeldbedingter Wandel	137
3.5.3. Beschäftigungsbereichsbedingter Wandel	140
3.5.4. Autonomer Wandel der Anforderungen	144
3.5.5. Konsequenzen des Wandels für das Anforderungsprofil	145

	Seite
4. DIE TRANSFORMATION VON BERUFSANFORDERUNGEN IN LERNZIELE FÜR DEN HOCHSCHULUNTERRICHT	150
4.1. Problemstellung und Überblick	150
4.2. Deduktion von Lernzielen	151
4.3. Auswahl und Integration zusätzlicher Informationen	161
ANHANG	
1. Lerninhalte, Lehr- und Lernmethoden sowie Lehrpersonen im Fach Bankbetriebslehre an deutschsprachigen Hochschulen (Stand: Frühjahr 1978)	170
2. Tabellen zur Auswertung der Stellenanzeigenanalyse und der Befragung von Personalchefs von Kreditinstituten	172
3. Interview-Fragebogen zur Erhebung der Berufsanforderungen (Befragung der Personalchefs) von Kreditinstituten	185
Literaturverzeichnis	220

Verzeichnis der Übersichten

	Seite
1. Lernzielschema nach Bloom/Krathwohl	35
2. Bankengruppen in der Bundesrepublik Deutschland	61
3. Elemente von Anforderungsprofilen	73
4. Kenntniskatalog für Wirtschaftswissenschaftler bei Banken	88
5. Fähigkeitenkatalog für Wirtschaftswissenschaftler bei Banken	110
6. Elemente eines dynamischen Anforderungsprofils	148
7. Didaktisch bedeutsame Bedingungsstrukturen des bankbetrieblichen Hochschulunterrichts	165
8. Modell einer Curriculum-Entwicklung	168

Verzeichnis der Tabellen

1. Stellenangebote für Wirtschaftswissenschaftler	69
2. Beschäftigungsbereiche von Wirtschaftswissenschaftlern (Erhebungsergebnisse)	70
3. Anforderungen an das Wissen von Wirtschaftswissenschaftlern (nach der Häufigkeit der Nennungen)	85
4. Anforderungen an das Wissen (nach dem Auftreten in einzelnen Beschäftigungsbereichen)	92
5. Klassifikation der Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten	96
6. Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten (Stellenanzeigenanalyse)	104
7. Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten (Erhebungsergebnisse)	106
8. Klassifikation der Anforderungen an das Verhalten	114

	Seite
9. Anforderungen an das Verhalten (Stellenanzeigenanalyse)	118
10. Anforderungen an das Verhalten (Erhebungsergebnisse)	120
11. Verhaltensweisen, die während der ersten Be- schäftigungsphase besonders beachtet werden	122
12. Inhalte der theoretischen Ausbildung bei Banken	128
13. Inhalte der betrieblichen Fortbildung bei Banken	130
14. Anlässe für Fortbildungsmaßnahmen bei Banken	147
15. Lernziel-Lerninhalts-Matrix (Übersicht)	154
16. Lernziel-Lerninhalts-Matrix (Wissen im Kreditgeschäft)	156
17. Lernziel-Lerninhalts-Matrix (Fähigkeiten und Fertigkeiten im Kreditgeschäft)	158
18. Lernziel-Lerninhalts-Matrix (Verhalten im Kreditgeschäft)	160
19. Stellenanzeigen für Wirtschaftswissenschaftler bei Banken (nach Bankengruppen)	172
20. Stellenanzeigen für Wirtschaftswissenschaftler bei Banken (nach dem Sitz der ausschreibenden Bank: Bundesland)	173
21. Stellenanzeigen für Wirtschaftswissenschaftler bei Banken (nach der Größe der ausschreibenden Bank: Bilanzsumme/Einzelabschluß)	174
22. Stellenanzeigen für Wirtschaftswissenschaftler bei Banken (nach der Größe der ausschreibenden Bank: Mitarbeiterzahl)	174
23. Charakterisierung der befragten Kreditinstitute (nach Bankengruppen)	175
24. Charakterisierung der befragten Kreditinstitute (nach dem Sitz der Bank: Bundesland)	175
25. Charakterisierung der befragten Kreditinstitute (nach der Größe der Bank: Bilanzsumme/Einzelab- schluß)	176
26. Charakterisierung der befragten Kreditinstitute (nach der Größe der Bank: Mitarbeiterzahl)	176

	Seite
27. Anteil der Wirtschaftswissenschaftler an der Gesamtzahl der Mitarbeiter von Kreditinstituten	177
28. Anteil der Diplomaufleute an der Gesamtzahl der Mitarbeiter von Kreditinstituten	177
29. Anteil der Juristen an der Gesamtzahl der Mitarbeiter von Kreditinstituten	177
30. Gründe, die hauptsächlich für die Ablehnung von Bewerbern bei der Vorauswahl maßgebend waren	178
31. Qualifikationsmerkmale von Bewerbern, auf die im Verlauf von Vorstellungsgesprächen besonders geachtet wurde	179
32. Qualifikationsmerkmale der als Nachwuchskräfte eingestellten Wirtschaftswissenschaftler	180
33. Qualifikationsmerkmale, durch die die als Nachwuchskräfte eingestellten Wirtschaftswissenschaftler in erster Linie aufgefallen sind	181
34. Inhalte der Personalbeurteilung während der Probezeit bzw. während der ersten sechs Monate der Beschäftigung	182
35. Art und Dauer der Ausbildungsprogramme für Hochschulabsolventen bei Banken (nach der Organisationsform)	183
36. Art und Dauer der Ausbildung von Hochschulabsolventen bei Banken (nach den Ausbildungsstationen)	184

Abkürzungsverzeichnis

BayHSchG	Bayerisches Hochschulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 7. November 1978 (GVBl S. 791, ber. S. 958)
BVG	Bundesverfassungsgericht
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
HRG	Hochschulrahmengesetz vom 26. Januar 1976 (BGBI I S. 185)
KWG	Gesetz über das Kreditwesen vom 10. Juli 1961 (BGBI I S. 881) in der Fassung vom 3. Mai 1976 (BGBI I S. 1121)
SZ	Süddeutsche Zeitung
WiSt	Wirtschaftswissenschaftliches Studium. Zeitschrift für Ausbildung und Hochschulkontakt
ZfB	Zeitschrift für Betriebswirtschaft
ZfbF	Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung
ZfhF	Zeitschrift für handelswissenschaftliche Forschung

1. DAS FORSCHUNGSANLIEGEN

1.1 Zur Notwendigkeit didaktischer Forschung im Hochschulunterricht

Das rasche Anwachsen der Zahl der Studenten an deutschen Hochschulen seit Ende des Zweiten Weltkriegs hat die für die Ausbildung Verantwortlichen vor eine Fülle von Problemen gestellt. Rein quantitativ gesehen mußten die personellen und sachlichen Kapazitäten dem bislang ungebrochenen Zustrom an Studierwilligen angepaßt werden. Allein in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wuchs die Studentenzahl von 9764 im Jahre 1959 auf 59 941 im Jahre 1975, also um mehr als das Sechsfache.¹⁾ Bis Mitte der achtziger Jahre wird mit einer Fortsetzung des Trends gerechnet.²⁾ Diesem Sachverhalt wurde lange Zeit durch den Ausbau der bestehenden Hochschulen, die Gründung neuer Hochschulen und vor allem durch eine Aufstockung der Stellenzahl für wissenschaftliches Personal Rechnung getragen. Eine Verschärfung trat indes in jüngster Zeit ein, als nämlich die Expansion der personellen Kapazität unter dem Druck der Haushaltseinsparungen abrupt beendet und von einer Phase des Stellenabbaus abgelöst wurde.

Da nun eine steigende Zahl an Studienanfängern auf eine sinkende Zahl an Lehrenden trifft, muß sich eine Verschlechterung der Relation Studenten pro akademischen Lehrer einstellen. D.h., der Hörerkreis bzw. der Kreis der zu Betreuenden pro akademischen "Lehrer" wird unter den genannten Bedingungen deutlich zunehmen. Allein der Druck der großen Zahlen zwingt die Hochschulen, über die Effizienz ihrer Ausbildung und über mögliche Verbesserungsmaßnahmen³⁾ nachzudenken, um auf diese Weise die vorhandenen Kapazitäten besser nutzen zu können.

1) Zahlen ohne Fachhochschulen. Quelle: Albach (1978), S. 11.

2) Vgl. Albach (1978), S. 10 f.; Kewenig (1976), S. 32.

3) Vgl. MacKenzie/Eraut/Jones (1973), S. 18.

Wenngleich in der bildungspolitischen Diskussion die rein quantitativen Probleme bevorzugt angegangen werden¹⁾, liegen die eigentlichen Schwierigkeiten indes eher im qualitativen Bereich. "Denn die zunehmenden Studentenzahlen scheinen die Qualität des Studiums zu mindern, sie rufen die Furcht hervor, daß 'mehr' identisch ist mit 'schlechter' und flößen Angst ein vor absinkenden wissenschaftlichen Normen."²⁾

Die Idee der Universität, die Einheit von Forschung und Lehre sowie von Lehrenden und Lernenden wurde durch die "Vermassung" aufs äußerste bedrängt.³⁾ Denn forschendes Lernen, d.h. das Einbeziehen von Studenten in den Forschungsprozeß⁴⁾ ist nur bei begrenzten Teilnehmerzahlen durchführbar. Für den größten Teil der Studenten spielt sich dagegen das Studium in mehr oder weniger "schulmäßigen" Unterrichtsformen ab. Mit dieser Verschulung, die als Folge der Vermassung anzusehen ist, gewinnen Fragen der Bewältigung allgemeiner Unterrichtsprobleme und somit auch die Didaktik zunehmend an Bedeutung.⁵⁾

Neben der eher technologischen Fragestellung, wie der Unterricht effizienter gestaltet werden kann, rückten auch die in der Hochschul- ausbildung zu verfolgenden Ziele und Inhalte in den Vordergrund. Ge-

-
- 1) Vgl. dazu u.a. Maier-Leibnitz (1976), S. 4 f. Auch die höchst- richterliche Rechtsprechung hat sich diesem quantitativen Den- ken angeschlossen und die Hochschulen zur vorübergehend höheren Aufnahme von Studenten aufgefordert, vgl. "Numerus-Clausus-Ur- teil" des BVG vom 8. 2. 1977.
 - 2) MacKenzie/Eraut/Jones (1973), S. 14. Ähnliche Bedenken äußern auch Lenz (1978), S. 10; Kewenig (1976), S. 32 sowie Maier-Leib- nitz (1976), S. 4 f.
 - 3) Auf diese Konfliktsituation wies Gutenberg bereits 1957, also zu Beginn der Expansion der Studentenzahlen, hin, vgl. Guten- berg (1957), S. 35 f.
 - 4) Vgl. zu den Vorzügen des forschenden Lernens, Maier-Leibnitz (1977), S. I f.
 - 5) Vgl. MacKenzie/Eraut/Jones (1973), S. 18.

rade die Lernzielfrage bestimmte die hochschuldidaktische Diskussion etwa in der zweiten Hälfte der Sechziger Jahre, als man sich erstmals auf breiter Ebene mit den Problemen des Hochschulunterrichts auseinandersetzte.¹⁾ Ungenügende Reflexion über die Zielsetzung der akademischen Ausbildung im Hinblick auf die Berufsvorbereitung wurden als Ursache der Diskrepanz zwischen Inhalten der Lehre und Inhalten der zukünftigen Berufspraxis der Lernenden erkannt.²⁾ Die Konsequenzen dieser Diskrepanz sind indes erst in jüngster Zeit offensichtlich geworden, als nämlich infolge eines verlangsamen wirtschaftlichen Wachstums die Zahl der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulabsolventen den Bedarf der Volkswirtschaft an entsprechend qualifizierten Mitarbeitern deutlich übertraf.³⁾ Ein immer kleiner werdender Teil der Wirtschaftswissenschaftler dürfte künftig eine Chance haben, in Führungspositionen zu gelangen. Die Mehrzahl wird sich mit Sachbearbeiterpositionen begnügen müssen.⁴⁾ Es ist verständlich, daß angesichts dieser Probleme Kritik an der bestehenden Form des Studiums laut geworden ist.⁵⁾

Diese Mängel des Studiums wurden schließlich auch vom Gesetzgeber erkannt und er forderte die Hochschulen auf, Lehre und Studium zu überprüfen und weiterzuentwickeln. So schreibt das HRG im Rahmen der Neuordnung des Hochschulwesens eine fachbezogene und fächerübergreifende Förderung der Hochschuldidaktik⁶⁾ vor. In den einzelnen

1) Vgl. dazu Meister (1974), S. 18 ff.

2) Vgl. Czychołł (1974), S. 55 sowie Heinemann (1977), S. 2.

3) Mitte 1978 trafen bei Betriebs- und Volkswirten etwa drei Bewerber auf eine offene Stelle. 1976, am Tiefpunkt der wirtschaftlichen Rezession, entfielen sogar sieben Bewerber auf eine Stelle; vgl. Bundesanstalt für Arbeit (1979), S. 28.

4) Vgl. Albach (1978), S. 11.

5) Eine Zusammenfassung der wichtigsten Kritikpunkte findet man bei Dillkofer/Kuhlmann (1975), S. 106 f. sowie bei Griesbach/Lewin/Schacher (1977), S. 52 ff. und 73 ff.

6) § 4 Abs. 3 Ziff. 5 sowie § 8 Abs. 4 HRG.

Ländergesetzen werden die Forderungen weiter präzisiert und erhalten zugleich einen zu konkretem Handeln verpflichtenden Charakter. Studienziele, Studiengänge, Prüfungsordnungen sowie Methodik und Organisation von Lehre und Studium sind als Bestandteile einer ständigen Studienreform gesetzlich verankert worden.¹⁾ Bei der Auswahl der Lehrinhalte sind die Anforderungen der Praxis, der Stand der Wissenschaft und die hochschuldidaktischen Erfordernisse zu berücksichtigen.²⁾

So dringend notwendig die hochschuldidaktische Forderung erscheint, so wenig Einmütigkeit besteht in der Frage, was konkret darunter zu verstehen ist. "Das Wort 'Hochschuldidaktik' ist nahezu austauschbar geworden mit dem Wort 'Hochschul- und Studienreform': beide gehen leicht von den Lippen - und bleiben ohne Folgen."³⁾

Letztlich ist der Begriff "... geradezu zu einem der zentralen Reizwörter geworden, nach dessen subjektiver Bedeutung sich die Geister scheiden...".⁴⁾ Indes erscheint die Begriffsverwirrung weniger überraschend, wenn man sich vergegenwärtigt, daß das Problemfeld "Hochschuldidaktik" keinesfalls so wohl-strukturiert ist, daß es von vornherein klare Abgrenzungen der zu untersuchenden Größen zuließe. So werden beispielsweise subjektive Auffassungen der Lehrenden von der Idee und den Aufgaben der Hochschule zwangsläufig zu kontroversen Lehrmeinungen führen. Objektive Aussagen darüber, was gelernt werden soll, sind - allein wegen des Grundrechts auf Freiheit

1) Vgl. z.B. Art. 66 Abs. 1 BayHSchG.

2) Vgl. Art. 62 Abs. 2 BayHSchG sowie Reich (1977), S. 145 ff. In ähnlicher Weise äußerte sich Bundesbildungsminister Schmude bei der Vorlage der "Orientierungspunkte zur Studienreform" anlässlich der Arbeitsaufnahme der Ständigen Kommission für Studienreform, vgl. Praxisbezug (1978), S. 5.

3) Schaller (1970), S. 5.

4) Kornadt (1974), S. 7. Vgl. dazu auch Czychołł (1974), S. 11 ff. sowie Dohmen (1971), S. 18.

in Forschung und Lehre - demnach als unmöglich anzusehen.¹⁾

Aber auch in der Frage, was an der Hochschule überhaupt gelernt werden kann, besteht große Unsicherheit. So üben allein unterschiedliche Vorkenntnisse²⁾, Begabungen und Motivationen³⁾ einen, in seiner Gesamtheit kaum noch nachvollziehbaren Einfluß auf den Lernerfolg von Studenten aus. Berücksichtigt man außerdem noch die Tatsache, daß Teilbereiche des Lernerfolgs sich möglicherweise erst einige Zeit nach dem Abschluß der Hochschulausbildung offenbaren⁴⁾, wird deutlich, wie komplex das Untersuchungsobjekt "Hochschulunterricht" ist.

Welche Elemente des Untersuchungsobjekts mit der Fragestellung der Hochschuldidaktik identisch sind, kann daher nur pragmatisch, in Abhängigkeit vom ausgewählten Untersuchungsbereich bestimmt werden. Da diese Arbeit sich mit der Erfassung von Anforderungen der Berufspraxis und deren Umsetzung in den Hochschulunterricht beschäftigt, kann zunächst festgestellt werden, daß enge Begriffsabgrenzungen, denenzufolge Didaktik mit der Erforschung der Unterrichtsmethoden gleichgesetzt wird⁵⁾, von vornherein ausscheiden. Die Entdeckung und Beschreibung von Lernzielen und Lerninhalten muß hier sogar als wesentlicher Bestandteil hochschuldidaktischer Forschung aufgefaßt werden. Wie weit der Begriffsinhalt letztlich ausgedehnt werden kann, läßt sich indes erst sinnvoll beantworten, wenn der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit näher bestimmt worden ist.

1) Vgl. Reich (1977), S. 149.

2) In der wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung mag z.B. eine vorausgegangene kaufmännische Berufsausbildung den Studienerfolg beeinflussen. Vgl. z.B. Weber (1978), S. 593 ff. Vgl. dazu aber auch die Kritik Hauschildts in: Praxis vor dem Studium (1979), S. 66 ff.

3) Vgl. Meister (1974), S. 28 ff.; Perlitz/Vassen (1976), S. 16 sowie Beard (1972), S. 97 f.

4) Dies ist insbesondere im Bereich der schwer prüfbaren Einstellungen und Verhaltensweisen zu vermuten.

5) Vgl. dazu die Übersicht von Meister (1974), S. 18 ff.

1.2. Die Beiträge der Fachwissenschaft zur Hochschuldidaktik

Die Lehre ist zwar ebenso wie die Forschung eine Hauptaufgabe der Hochschulen, für den einzelnen Hochschullehrer stellt sie aber eher ein praktisches Problem als einen zu untersuchenden Gegenstand dar. Da wissenschaftliche Forschung sich in erster Linie am Erkenntnisobjekt der jeweiligen Disziplin orientiert, ist es verständlich, daß von seiten der "Fachwissenschaft"¹⁾ bislang nur wenig unternommen wurde, um den akademischen Unterricht systematisch zu durchdringen. In den Wirtschaftswissenschaften, insbesondere in der Betriebswirtschaftslehre, gibt es wohl eine Reihe von Veröffentlichungen, die sich mit Fragen der Hochschulausbildung beschäftigen, jedoch ist ihre Reichweite meistens nicht als allzu groß einzuschätzen.

Zunächst wären die Aussagen über generell anzustrebende Ausbildungsziele bzw. Ausbildungsgänge in den Wirtschaftswissenschaften zu nennen, die gewissermaßen als subjektive Leitlinien der einzelnen Hochschullehrer aufzufassen sind.²⁾ Sie stellen jedoch in der Regel nicht das Ergebnis eines Forschungsprozesses dar und haben demnach überwiegend nur heuristischen Wert.³⁾ Eine Reihe weiterer Veröffentli-

1) Als Fachwissenschaft sind hier in negativer Abgrenzung alle "Nicht-Erziehungswissenschaften" anzusehen. Vgl. Czycholl (1974), S. 12.

2) Diese Veröffentlichungen wurden größtenteils bei Czycholl (1974), S. 55 ff. erfaßt und brauchen daher nicht im einzelnen benannt zu werden. Zu ergänzen wären noch in diesem Zusammenhang Gutenberg (1957), insbesondere S. 35 ff.; Kosiol (1960), S. 445 - 457; Mey (1960), S. 458 - 463; Busse von Colbe (1970), S. 110 - 125; Dubs (1971), S. 189 - 205; Vogler (1976), S. 379 - 392; Heinemann (1977), S. 2 - 5 sowie Albach (1978), S. 10 - 18.

3) Keil/Piontkowski bezeichnen sie als didaktische Konzepte mit dem Charakter "privater" Theorien. Ihr Nutzen läge in einer vorwissenschaftlichen Beschreibung der Zielvorstellungen von Hochschullehrern. Vgl. Keil/Piontkowski (1973), S. 13 f.

lichungen befaßt sich mit speziellen Fragen des Hochschulunterrichts, insbesondere in Form "empirisch-praktischer Untersuchungen"¹⁾ bei der Anwendung neuer Lehr- und Lernformen.²⁾ Man kann sie gewissermaßen als Effizienzanalysen des Unterrichts ansehen, die Aussagen über die Vorteilhaftigkeit bestimmter Lehr- und Lernformen sowie Kontrollinstrumente zulassen. Allerdings müssen dabei bestimmte Ziel- und Datenkonstellationen vorgegeben sein, die selbst nicht reflektiert werden.

Wegen des Mangels an "Ziel- und Inhaltsdimensionen"³⁾ in der Fragestellung der Untersuchungen, spricht Czycholl ihnen einen eigentlichen didaktischen Charakter ab und bezeichnet sie vielmehr als "methodische Experimente".⁴⁾ Im übrigen handelt es sich bei diesen Untersuchungen nicht unbedingt um fachspezifische Ansätze, für die die Wirtschaftswissenschaften besonders prädestiniert wären. Vielmehr kommen solche Beiträge in allen Disziplinen vor und sind insbesondere in der Fachdidaktik als "effizienzanalytische Ansätze" verankert.⁵⁾

Schließlich wäre noch eine dritte Gruppe von Veröffentlichungen zu erwähnen, die als programmatische Ansätze zur Hochschuldidaktik bezeichnet werden könnten. In ihnen werden - meist am Beispiel einer

1) Czycholl (1974), S. 61.

2) Auch diese Veröffentlichungen können aus Czycholl (1974), S. 57 ff. entnommen werden. Zu ergänzen wären noch Pack (1968), Benner (1971), Hahn (1971), Wirth (1971), Zwehl (1971), Albach (1974), Witte (1974a), Böcker (1975), Grochla/Thom (1975), Mertens (1975), Mertens u.a. (1975), Backhaus/Plinke (1977), Kaiser (1977), Lehreinheit (1978).

3) Czycholl (1974), S. 61.

4) Vgl. ebd. Anders dagegen werden in der empirischen Hochschuldidaktikforschung solche Unterrichtsuntersuchungen durchaus als "didaktische Experimente" bezeichnet, vgl. Rütter (1971), S. 111 ff.

5) Vgl. Schmiel (1978), S. 172.

Hochschule - konkrete Vorgehensweisen in der Planung und Gestaltung wirtschaftswissenschaftlicher "Lehrgänge" dargestellt.¹⁾

Allerdings weichen die Arbeiten in begrifflicher, methodischer und auch wissenschaftstheoretischer Sicht so sehr voneinander ab, daß sie für weiterführende Studien ebenso wie die subjektiven Leitlinien einzelner Hochschullehrer hauptsächlich nur heuristischen Wert haben.

Als spezifisch fachwissenschaftlichen Ansatz kann man dagegen die den Lernzielen und Lerninhalten gewidmeten Erforschungen von Berufsanforderungen ansehen. Ausgehend von der These der Diskrepanz zwischen den Inhalten der akademischen Ausbildung und den Anforderungen der Berufswelt versuchten mehrere Forschungsteams, die Qualifikationsansprüche von Wirtschaft und Verwaltung zu ermitteln.²⁾

Sie standen dabei vor dem Problem, daß es im deutschsprachigen Raum zuvor noch nie versucht worden war, eine derartige, systematische Erfassung durchzuführen.³⁾ Es bestand nämlich weder Klarheit über die Tätigkeitsfelder wirtschaftswissenschaftlicher Hochschulabsolventen noch verfügte man über Methoden, mit denen die Qualifikationen objektiv und zuverlässig erfaßt werden konnten.⁴⁾ Das Hauptverdienst dieser Arbeiten ist demzufolge darin zu sehen, daß die beruflichen Verwendungssituationen "vorstrukturiert", d.h. für weiterführende Analysen aufbereitet wurden. Auch erlauben die Stu-

-
- 1) Vgl. z.B. Flehsig/Ritter (Hrsg.) (1970); Dillkofer u.a. (Hrsg.) (1975) sowie Otto/Wächter (1977) mit einer Literaturzusammenstellung weiterer programmatischer Schriften.
 - 2) So insbesondere die Untersuchungen der Kölner Forschungsstelle für empirische Sozialökonomik: Brinkmann (1967); Brinkmann/Rippe (1969); Brinkmann (1970); Brinkmann/Pippke/Rippe (1973) sowie des Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrums der Universität Erlangen-Nürnberg: Zeidler (1972).
 - 3) Vgl. Brinkmann/Rippe (1969), S. 6.
 - 4) Vgl. ebd., S. 6; vgl. dazu auch Dillkofer/Kuhlmann (1975), S. 38.

dien Aussagen über die Zweckmäßigkeit bestimmter Forschungsmethoden, mit deren Hilfe die komplexe "Berufswelt" objektiv diskutiert werden kann.¹⁾

Im Hinblick auf eine konkrete, also operationale Erfassung von Zielen und Inhalten im wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulunterricht haben die Ergebnisse der Anforderungsanalysen indes eine zu geringe Reichweite. Da sich die Erhebungen generell auf Führungskräfte erstrecken²⁾, kann weder eine klare Abgrenzung der Tätigkeitsfelder von Wirtschaftswissenschaftlern noch eine Bestimmung typisch hochschulausbildungsbezogener Qualifikationsmerkmale erfolgen. Außerdem sind die ausgewählten Aufgabenbereiche zu pauschal, um Schlüsse über spezifische Qualifikationsmerkmale zuzulassen.³⁾

Im übrigen sind die einzelnen Tätigkeiten zu sehr auf industrielle Großbetriebe zugeschnitten, wodurch eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Unternehmen anderer Größen und Branchen fragwürdig wird. Greift man beispielsweise die von Brinkmann/Rippe unter sekundären Unternehmensaufgaben⁴⁾ genannten Finanzierungsfragen heraus, so wird deutlich, wie problematisch breit angelegte Berufsforschungen sind: Die Bereiche Bilanzen, Kapitalbeschaffung, Kapitalanlage, Devisen, Kredite, Wertpapiere, Gelddispositionen und sonstige Finanzierungsfragen⁵⁾ lassen sich ohne nähere Bezeichnung kaum voneinander ab-

-
- 1) Die Arbeiten werden umfassend gewürdigt von Kreikebaum (1972), S. 139 - 143 und von Dillkofer/Kuhlmann (1975), S. 41 - 54, so daß eine globale Übersicht über die Forschungen nicht notwendig ist. Es soll vielmehr jeweils im Zusammenhang mit bestimmten Problemen dieser Arbeit auf ähnliche Ergebnisse zurückgegriffen werden.
 - 2) Als Führungskräfte werden in den Kölner Studien alle außertariflich bezahlten Mitarbeiter, in der Erlangen-Nürnberger Studie alle "Inhaber von Führungspositionen" bezeichnet; vgl. Brinkmann (1970), S. 3 f. und Zeidler (1972), S. 17 ff.
 - 3) Vgl. hierzu die Kritik von Dillkofer/Kuhlmann (1975), S. 44.
 - 4) Vgl. Brinkmann/Rippe (1969), S. 50 f.
 - 5) Vgl. ebd., S. 51.

grenzen (z.B. Kapitalanlage und Wertpapiere, Gelddisposition und Devisen) und stellen außerdem im Kreditsektor beinahe vollständig Marktleistungen, also primäre Unternehmensaufgaben dar.

Mit ähnlicher Skepsis sind die Funktionsbereiche Zeidlers¹⁾ zu betrachten: Einkauf, Organisation, Personalwesen, Rechnungswesen, Unternehmensführung und Verkauf²⁾ mögen wohl als idealtypische Modellpositionen geeignet sein, der Inhalt und die Bedeutung der Funktionen dürfte jedoch stark in Abhängigkeit der Branchen schwanken (z.B. sind die Aufgaben von Einkauf und Verkauf bei Banken und Versicherungen nicht erklärt).

Was die Ermittlung einzelner Qualifikationen anbetrifft, bieten die Kölner Arbeiten - mit Ausnahme der jüngsten Studie über den höheren Verwaltungsdienst³⁾ - keine unmittelbar verwertbaren Ausgangsdaten für Lernzielformulierungen. Die als Tätigkeitsfelder von Führungskräften ermittelten Aufgabengebiete werden zwar in Form von "Sachgebietskategorien" als Ausgangsbasis für Ausbildungsinhalte⁴⁾ angeboten, bei kritischer Betrachtung fällt aber auf, daß eine sachliche Abgrenzung der einzelnen Daten - wie man es bei Kategorien erwarten würde⁵⁾ - kaum möglich ist.⁶⁾ Verlässliche Schlüsse auf erforderliche Lernziele und Lerninhalte sind daher nicht durchführbar.

Brauchbar im Hinblick auf die didaktische Umsetzbarkeit der einzelnen Qualifikationen sind indes die Ergebnisse Zeidlers, in denen die Anforderungen nach Fachkenntnissen, Fähigkeiten und Führungs-

1) Vgl. Zeidler (1972), S. 40.

2) Vgl. ebd.

3) Brinkmann/Pippke/Rippe (1973).

4) Vgl. Brinkmann/Rippe/Garding (1972), S. 313 ff.

5) Kategorien oder Grundbegriffe haben eine Ordnungsfunktion, die eine einheitliche Abbildung der Erkenntnis gewährleisten soll. Vgl. König (1973), S. 1 ff.

6) Vgl. dazu auch die Kritik Kreikebaums (1972), S. 142 und Dillkofer/Kuhlmanns (1975), S. 44.

verhalten differenziert werden.¹⁾ Jedoch verbleiben auch diese Aussagen auf einem sehr hohen Abstraktionsgrad, der letztlich nicht ohne umfangreiche Interpretationen für die Hochschuldidaktik nutzbar gemacht werden kann. Insbesondere die formulierten Hypothesen haben für die Ausbildung einen derart geringen Informationsgehalt, daß sie zum Teil nur als Leerformeln aufgefaßt werden können.²⁾

Zusammenfassend kann man feststellen, daß die als fachspezifische Ansätze zur Hochschuldidaktik bezeichneten Anforderungsanalysen zwar zu einer dringend notwendigen Vor-Strukturierung des Problemfeldes der Lernziel- und Lerninhaltserfassung beigetragen haben, ihre Verwertbarkeit in der Unterrichtsforschung mangels exakter Aussagen aber nur gering einzuschätzen ist. Dies liegt indes weniger an einem ungeeigneten methodischen Vorgehen, als an dem grundsätzlich negativen Zusammenhang zwischen der Reichweite und der Exaktheit einer wissenschaftlichen Untersuchung: "Je exakter ein komplexes Problem untersucht werden soll, desto enger ist der untersuchbare Ausschnitt aus dem gesamten Problem."³⁾

1) Vgl. Zeidler (1972), S. 45 ff., 108 ff. und 152 ff.

2) So sagt z.B. "Für Kreditinstitute haben spezielle Fachkenntnisse eine größere Bedeutung als für die Industrie" (Zeidler, 1972, S. 134) nichts aus, wenn nicht erklärt wird, um welche Kenntnisse es sich dabei handelt.

3) Friedrichs (1973), S. 159.

1.3. Konkretisieren des Untersuchungsgegenstandes der Arbeit

Angesichts der Schwächen der dargestellten fachwissenschaftlichen Beiträge zur Hochschuldidaktik erscheinen zwei Konsequenzen für das weitere Vorgehen notwendig:

- 1) Es muß ein engerer Bereich der Berufswelt herausgegriffen werden, der eine tiefergehende Erfassung von Qualifikationen gestattet.
- 2) Die Erfassung der beruflichen Qualifikationen muß von vornherein auf eine Umsetzbarkeit in Lernziele an der Hochschule abgestellt sein.

Als Kriterium für die Auswahl und Abgrenzung des Ausschnitts aus der Berufswelt bietet sich die Gliederung der Speziellen Betriebswirtschaftslehren nach funktionalen und institutionellen Gesichtspunkten an. Je nachdem, wie das jeweilige Erkenntnisobjekt umrissen ist, wird man die Anforderungen anhand von Betrieben ermitteln müssen, die entweder typisch für bestimmte Funktionen¹⁾ oder Institutionen sind. In dieser Arbeit soll der institutionelle Ansatz verfolgt werden, d.h., es werden die Berufsanforderungen der Kreditinstitute im Hinblick auf die Ausbildung im Fach Bankbetriebslehre an Hochschulen ermittelt.

Während die institutionenspezifische Erfassung der Qualifikationen grundsätzlich mit dem fachwissenschaftlichen Instrumentarium bewältigt werden kann, bereitet die Berücksichtigung der didaktischen Umsetzbarkeit gewisse Probleme. Da das Ziel der Untersuchung nicht darin besteht, Klarheit über Berufsanforderungen bei Banken an sich zu haben, sondern in der Absicht, Ausgangsdaten für eine Lernziel-

1) Einen funktional abgegrenzten Ansatz hat inzwischen Ellenrieder (1976) vorgelegt, der die Berufsanforderungen "marketing-aktiver" Unternehmen im Hinblick auf die Marketing-Ausbildung an Hochschulen untersuchte. Vgl. Ellenrieder (1976), S. 455 f.

formulierung zu erhalten, muß eine Reflexion über Lernziele an der Hochschule zu Beginn des Forschungskonzeptes erfolgen. Bei diesem Bemühen stößt man indes rasch an die Grenzen der Kompetenz der Fachwissenschaft; denn Lernziele an sich gehören nicht zum originären Erkenntnisobjekt wirtschaftswissenschaftlicher Disziplinen.¹⁾ Die theoretischen Grundlagen der Lernzielproblematik müssen daher aus geeignet erscheinenden erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen zur Didaktik gewonnen werden.

Welche Quellen als geeignet anzusehen sind, darf indes nicht allein pragmatisch entschieden werden. Vielmehr ist ein wissenschaftstheoretischer Grundkonsens zwischen fach- und erziehungswissenschaftlichen Aussagen herzustellen. Als gemeinsame wissenschaftstheoretische Basis soll hier der "Kritische Rationalismus"²⁾ zugrunde gelegt werden, auf dessen "Methodologie der kritischen Prüfung"³⁾ die neueren erfahrungswissenschaftlichen Ansätze in den Sozialwissenschaften aufbauen.⁴⁾ Die Entscheidung für die Annahme dieser theoretischen Grundlagen ist in dreifacher Weise zu "rechtfertigen":⁵⁾

-
- 1) Unbestreitbar ist allerdings, daß Fachwissenschaftler über fachliche Lernziele reflektieren, zumal da sie eigenverantwortlich Lehrprogramme und Lehrinhalte zu bestimmen haben.
 - 2) Als Hauptvertreter dieser Richtung gilt Karl R. Popper. Vgl. Stegmüller (1969), S. 445 ff. sowie Seiffert (1969), S. 4. Im deutschsprachigen Raum wurde der Ansatz von Hans Albert und Ernst Topitsch in die Sozialwissenschaften eingeführt. Die Grundzüge der Theorie sind festgelegt in Popper (1973), Albert (1975) sowie Topitsch (Hrsg.) (1976).
 - 3) Vgl. Albert (1975), S. 37.
 - 4) Vgl. Albert (1973), S. 57 ff.
 - 5) Im Sinne des Kritischen Rationalismus können Werturteile, zu denen insbesondere die Entscheidungen über die Annahme einer wissenschaftlichen Methode gehören, nicht begründet, sondern nur gerechtfertigt werden. Vgl. Trembl (1972), S. 59. Albert spricht in diesen Fällen von "moralischen" Entscheidungen, vgl. Albert (1975), S. 40 f.

- 1) Der Kritische Rationalismus ist diejenige theoretische Ausrichtung, die sowohl in der betriebswirtschaftlichen als auch in der didaktischen Forschung in jüngster Zeit die weiteste Verbreitung gefunden hat.¹⁾ Dadurch wird die Gefahr einer Begriffs- und Argumentationsverwirrung, die bei interdisziplinären Aussagen grundsätzlich besteht, weitgehend vermieden.
- 2) Der Kritische Rationalismus leistet bei der Analyse des Lernzielproblems eine technologisch wichtige Hilfe: Verfolgt man sein Grundanliegen der "intersubjektiven Überprüfung" von Aussagen²⁾, so unterstützt man die Bemühungen, die "Zielerstellung als Wertentscheidung zu rationalisieren."³⁾ Die damit angesprochene Werturteilsproblematik zieht sich nämlich generell durch die didaktische Forschung, wenn es um die Frage nach der Berechtigung zu Empfehlungen über Ziele und Mittel im Bildungsbereich geht.⁴⁾ Wie Lernziele, die als präskriptive Aussagen selbst Werturteile sind⁵⁾, gewonnen und gewichtet werden können, hängt eng mit der gewählten wissenschaftstheoretischen Ausrichtung zusammen.
- 3) Die Formulierung von Lernzielen ist "... eine im Kern politische Aufgabe"⁶⁾, bei der die Interessenlagen nicht immer geklärt werden können. So mag die Intention hochschuldidaktischer Forschung durchaus unterschiedlich sein, wenn man sich mögliche Interessen von Hochschullehrern, Studenten sowie von Vertretern politischer Gruppen und staatlicher Institutionen vergegenwärtigt. Demzu-

1) Vgl. zur betriebswirtschaftlichen Forschung Chmielewicz (1974), Sp. 1549 sowie Fischer-Winkelmann (1971), S. 22 ff. Vgl. zur didaktischen Forschung Blankertz (1975), S. 90 ff.

2) Vgl. Albert (1976), S. 200.

3) Trembl (1972), S. 37.

4) Vgl. Brinkmann (1970), S. 13 und Bolsenkötter (1976), S. 24.

5) Vgl. Trembl (1972), S. 10 f. und 47 f.

6) Bolsenkötter (1976), S. 24.

folge erscheint es als wünschenswert, die Erfassung und Auswahl von Unterrichtszielen so transparent zu gestalten, daß sie der Forderung nach einer kritischen Prüfung der Aussagen standhalten.¹⁾

Diese methodologische Weichenstellung hat zur Folge, daß der Arbeit vornehmlich didaktische Literatur zugrunde zu legen ist, die nach Seiffert als "analytischer Ansatz"²⁾ bezeichnet werden kann. Der Begriff "analytisch" ist als weitgefaßter Sammelname für empirisch-analytische Ansätze³⁾ aufzufassen und soll nicht mit empirisch-deduktiv im mathematischen Sinne interpretiert werden. D.h., es kommt nicht darauf an, daß die heranzuziehenden Arbeiten sich durch geprüfte Hypothesen hervortun⁴⁾, sondern daß sie intersubjektiv überprüfbare Informationen bereitstellen.

Aus der Vielzahl didaktischer Modelle scheint das Robinsohn-Konzept⁵⁾

-
- 1) "Eine Methodologie der kritischen Prüfung kann aber nicht darauf abzielen, der wissenschaftlichen Praxis Hilfestellung bei der Rechtfertigung und Verankerung bestimmter ohnehin dominierenden Auffassungen zu geben. Sie muß vielmehr davon ausgehen, daß es wichtiger ist, deren kritische Beurteilung und ihre Revision zu ermöglichen, um den Erkenntnisfortschritt zu erleichtern." Albert (1975), S. 37.
 - 2) Seiffert (1969), S. 4.
 - 3) Vgl. dazu aus der Sicht der Betriebswirtschaftslehre Fischer-Winkelmann (1971), S. 15 in Verbindung mit S. 158, Anm. 18.
 - 4) Speziell im Bereich der Berufs Anforderungsforschung dürften Arbeiten, die einen Anspruch auf Gültigkeit ihrer Hypothesen erheben können, im Moment noch als unrealistisch anzusehen sein. Sie haben vielmehr den Charakter von empirischen Explorationsstudien. Denn: "Das Paradigma der ausgereiften empirischen Sozialforschung setzt die Existenz einer wohl-strukturierten Theorie (d.h. eines Systems von Hypothesen) voraus." (Kirsch u.a. (1978), S. II). Eine derartige Theorie liegt im Bereich der Hochschuldidaktik aber noch nicht vor.
 - 5) Robinsohn (1971 a) und ders. (1971 b). Auf die Schwierigkeit, Robinsohn wissenschaftstheoretisch exakt einzuordnen, kann hier nicht eingegangen werden. Vgl. dazu Czychołł (1974), S. 21, 107, 237 und 294.

für die Curriculum-Entwicklung¹⁾ als Rahmen für diese Untersuchung am ehesten geeignet zu sein. Es wurde zwar nicht speziell für die Fragestellung der Hochschuldidaktik erstellt, seine Prinzipien können aber grundsätzlich in allen Bildungsstufen zugrunde gelegt werden.²⁾ Ausgehend von der generellen Zielvorstellung, daß Ausbildung der Vorbereitung auf bestimmte Lebenssituationen dient, sind zunächst diese Situationen möglichst genau zu beschreiben und die Qualifikationen zu ermitteln, die zur Bewältigung der Situation erforderlich sind. In einem weiteren Schritt müssen die Qualifikationen in Lernziele und Lerninhalte umgesetzt und durch weitere Curriculum-Elemente zu einem Unterrichtsplan zusammengefügt werden.³⁾

Im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bedeutet die Annahme des Robinsohn-Konzepts, daß

- 1) die Verwendungssituation von wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulabsolventen in Kreditinstituten sowie
- 2) die zur Bewältigung der Situationen erforderlichen Qualifikationen, also die Berufsanforderungen zu ermitteln sind,
- 3) die festgestellten Qualifikationen in Lernziele für den bankbetrieblichen Hochschulunterricht umgeformt und

-
- 1) Der Curriculum-Begriff wird äußerst unterschiedlich gebraucht. Hier soll die weite Fassung von Frey zugrunde gelegt werden: "Curriculum ist die systematische Darstellung des Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation von Unterricht." Frey (1971), S. 292. Curriculum soll außerdem nach Czycholl als Unterbegriff von Didaktik gelten, vgl. Czycholl (1974), S. 29.
 - 2) Der Robinsohn-Ansatz wurde bislang vornehmlich - teils explizit, teils implizit - in der Fachdidaktik zugrunde gelegt, wenn empirisch konstruierte Curricula angestrebt wurden, z.B. bei Flehsig u.a. (1971), Isenegger (1972) und Dauenhauer (1976). Er fand in jüngster Zeit aber auch Eingang in die Erforschung der Berufsanforderungen. Vgl. dazu Brinkmann/Pippke/Rippe (1973), S. 18.
 - 3) Vgl. Robinsohn (1971 b), S. 61.

- 4) mit Hilfe zusätzlicher Informationen zu einem handhabbaren Unterrichtsplan für das Hochschulfach Bankbetriebslehre zusammengefügt werden müßten.

Es ist indes als selbstverständlich anzusehen, daß ein Konzept für eine Hochschulausbildung, auch wenn es betont "praxisorientiert" angelegt wird, sich nicht ausschließlich an den Berufsanforderungen der Wirtschaft orientieren kann. Vielmehr muß neben die "Handlungsorientierung"¹⁾ auch eine Ausrichtung auf die spezifischen Erkenntnisziele der Fachwissenschaft erfolgen. D.h., daß neben den unmittelbar berufsvorbereitenden Lernzielen auch erkenntnisfördernde Lehr- und Lernprozesse über den Bankbetrieb mit seinem Aufbau, seiner Arbeitsweise, seiner Zusammenarbeit mit anderen Bankbetrieben und seiner Verbindung mit der Gesamtwirtschaft²⁾ berücksichtigt werden müssen. Der Schwerpunkt der Bemühungen soll hier allerdings im weitgehend unerforschten handlungsorientierten Bereich liegen.

Durch diese zweidimensionale Ausrichtung an Handlungs- und Fachwissenschaftsanforderungen kann man diese Arbeit als fachdidaktischen Ansatz bezeichnen.³⁾ Berücksichtigt man zudem noch die wissenschaftstheoretische Grundlegung, ist von einer "empirisch orientierten hoch-

-
- 1) Mit Handlungsorientierung wird die Ausrichtung didaktischer Entscheidungen an bestimmten Lebenssituationen, insbesondere an den "Handlungsanforderungen" der Berufswelt bezeichnet. Vgl. Schmiel (1978), S. 132 f.
 - 2) Vgl. Hagenmüller (1976), S. 20. Mit dieser Definition des Erkenntnisobjektes wird der "traditionelle" Ansatz der Bankbetriebslehre verfolgt, der im Hochschulunterricht noch am meisten verbreitet sein dürfte. Vgl. Hein (1972), S. 200. Neuere Ansätze, wie etwa die "wissenschaftliche Bankbetriebslehre" im Sinne Deppes, sind noch im Fluß und würden die Fragestellung der Arbeit zu sehr verkomplizieren. Vgl. dazu den Hinweis auf die Gegensätzlichkeit des Fachprofils in Deppe (1978), S. 5.
 - 3) Vgl. Czycholl (1974), S. 69. Zum Gegenstandsbereich der Fachdidaktik vgl. Timmermann (1972), S. 46 ff. und 57 ff. sowie Schmiel (1978), S. 13 ff. Die dort vorgenommene Einschränkung auf die Lehrerbildung muß hier indes aufgehoben werden.

schulischen Fachdidaktik"¹⁾ zu sprechen. Als grundsätzliche Forschungsaufgaben treten dadurch hervor:

- 1) die Ermittlung von Lernzielen und Lerninhalten für das Hochschulfach Bankbetriebslehre, vorwiegend orientiert an den Berufsanforderungen der Bankpraxis und
- 2) die Ermittlung von Entscheidungsprozessen, die eine "optimale" Umsetzung der Lernziele und Lerninhalte in Unterricht im Hochschulfach Bankbetriebslehre gewährleisten.²⁾

Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit konzentriert sich weitgehend auf den ersten Aufgabenkomplex, also auf die Erfassung und Beschreibung von Lernzielen und Lerninhalten. Der zweite Aufgabenkomplex soll nur so weit angegangen werden, wie es die zuvor erhobenen Daten zulassen. D.h., es werden nur Möglichkeiten und Probleme einer Umsetzung der vorliegenden Lernziele zu erörtern sein. Umfassendere Aussagen zur "Unterrichtsoptimierung" erscheinen beim gegenwärtigen Stand der empirischen Hochschulunterrichtsforschung, insbesondere wegen der ungeklärten Mittel-Zweck-Beziehungen nicht sinnvoll.³⁾

Der wissenschaftliche Nutzen dieser Arbeit ist demnach hauptsächlich darin zu sehen, daß sie zu einer Strukturierung des didaktischen Problemfeldes von Berufsanforderungen der Kreditinstitute im Fach Bankbetriebslehre an Hochschulen beiträgt. Der Erkenntnisfortschritt liegt in einer rationalen Analyse der werturteilsbehafteten Zielerfassung und Zieltransformation im Hochschulunterricht. Zusammenfassend kann man mit Meister sagen: "Hochschuldidaktische Rezepte sind

1) Czychołł (1974), S. 57.

2) Als optimale Umsetzung ist ein Verfahren zu bezeichnen, das eine höchstmögliche Zielerreichung unter Berücksichtigung sowohl des Datenkranzes des Unterrichts als auch möglicher Zielinterdependenzen sicherstellt.

3) Zu den Mittel-Zweck-Beziehungen vgl. Tremel (1972), S. 25 und 47.

von den Ergebnissen dieser Untersuchungen nicht zu erwarten. Die Ergebnisse sollen vielmehr helfen, weitere Fragen genauer stellen zu können."¹⁾

Der Aufbau der Abhandlung kann folgendermaßen skizziert werden: Entsprechend der Intention der Arbeit, die Erfassung der beruflichen Qualifikationen von vornherein auf eine Umsetzbarkeit in Lernziele auszurichten, sind zunächst die Grundlagen der Lernzielerfassung im Fach Bankbetriebslehre an Hochschulen darzulegen (Abschnitt 2). Dabei sind neben begrifflichen Abgrenzungen Aussagen über Entscheidungsträger und Informationsquellen zur Lernzielerfassung, Abstraktionsniveaus von Lernzielen, Lernzielklassifikationen und Lernzieldimensionen zu machen.

Danach folgt im Hauptteil der Arbeit die Untersuchung der Berufsanforderungen als Ausgangsgröße der Lernzielerfassung (Abschnitt 3). Sie beginnt mit einer Darlegung der verwendeten Erhebungsmethoden, an die sich eine Beschreibung des Tätigkeitsfeldes und der Beschäftigungsbereiche von Wirtschaftswissenschaftlern bei Kreditinstituten anschließt. Danach werden die Erhebungsergebnisse über die einzelnen Qualifikationen ausführlich dargelegt und, soweit es methodisch vertretbar ist, gewichtet und sachlich strukturiert. Das auf diese Weise entstandene, spezielle hochschulausbildungsbezogene Anforderungsprofil wird um betriebliche Bildungsmaßnahmen bei Kreditinstituten modifiziert. Schließlich ist noch zu erörtern, inwieweit der Wandel der Berufsanforderungen erfaßt werden kann und welche Konsequenzen im Hinblick auf das Anforderungsprofil zu ziehen sind.

Im letzten Teil der Arbeit werden Wege und Grenzen der Transformation von Berufsanforderungen in Lernziele für den Hochschulunterricht aufgezeigt (Abschnitt 4), wobei die Deduktionsproblematik und die Fragen über die Beschaffung und Integration zusätzlicher Informationen im Mittelpunkt stehen.

1) Meister (1974), S. 63.

Der im Anhang wiedergegebene Interview-Fragebogen zur Erhebung der Berufsanforderungen soll neben den umfangreichen Tabellen über die Auswertung der Ergebnisse zu einer größtmöglichen Transparenz und somit zur intersubjektiven Nachprüfbarkeit der Untersuchung beitragen.

2. GRUNDLAGEN DER LERNZIELERFASSUNG IM FACH BANKBETRIEBSLEHRE AN HOCHSCHULEN

2.1. Übersicht und begriffliche Grundlagen

Bevor mit der Analyse der Berufsanforderungen begonnen werden kann, müssen einige grundsätzliche Aussagen über Lernziele und ihre Erfassung gemacht werden. Dabei sind auch etliche Entscheidungen zu treffen, durch die das Forschungsfeld, die auszuwählenden Forschungsmethoden und damit letztlich auch die zu erwartenden Ergebnisse wesentlich bestimmt werden.

Zunächst wird die Instanzenfrage zu klären sein, d.h., es ist festzulegen, welche Entscheidungsträger für die Lernzielgewinnung heranzuziehen sind.¹⁾ Durch die Abgrenzungen in handlungs- und wissenschaftsorientierte Ausbildungsziele wurden zwar bereits die wichtigsten Instanzen festgelegt, nämlich die Kreditinstitute und die Institution "Bankbetriebslehre" an den Hochschulen. Damit ist aber noch keine Aussage darüber getroffen, welche Personen als individuelle Entscheidungsträger innerhalb der Institutionen gemeint sind bzw. welcher weiteren Informationsquellen aus diesen Bereichen man sich bedienen kann.

Des weiteren ist zu klären, welche Art von Lernzielen man überhaupt erfassen und beschreiben kann und wie sehr man dabei "in die Tiefe" gehen soll. Im einzelnen sind dabei die Problembereiche des Abstraktionsniveaus von Lernzielen, der Lernzielklassifikation und der Lernzieldimensionen anzusprechen.

Zu allererst soll jedoch noch eine nähere begriffliche Abgrenzung

1) Zum Instanzen- bzw. Entscheidungsträgerproblem vgl. Tremml (1972), S. 15 und Möller (1973), S. 137 ff.

von "Lernziel" erfolgen. "Allgemein gibt ein Ziel einen zukünftigen Zustand ... wieder, der als erstrebenswert angesehen wird."¹⁾ Ein Lernziel ist demnach ein Qualifikationszustand, der am Ende eines erfolgreichen Lernprozesses erreicht werden soll. Dieser Qualifikationszustand wird in der Regel entweder statisch als Endverhalten oder dynamisch als Verhaltensänderung beschrieben.²⁾

Gelegentlich wird in der Literatur zwischen Lehrziel und Lernziel unterschieden.³⁾ Dabei gilt ersteres als das von den Lehrenden gewollte und letzteres als das von den Lernenden akzeptierte Ziel.⁴⁾ Diese Trennung mag durchaus einen Sinn bei der Planung des konkreten Unterrichts haben, wenn man sich nämlich allein die unterschiedlichen Motivationen von Studenten vergegenwärtigt. Die dabei möglicherweise entstehenden Zieldifferenzen können den Lernerfolg beeinträchtigen. Bei der Zielerfassung spielt der Unterschied indes noch keine Rolle. Im folgenden sollen Lehrziel und Lernziel daher synonym verwendet werden, wobei entsprechend des dominierenden Sprachgebrauchs der Begriff "Lernziel" bevorzugt wird.⁵⁾

1) Heinen (1971), S. 45.

2) Vgl. Dauenhauer (1976), S. 168; Wulf (1972), S. 41 sowie Blankertz (1975), S. 153. Auf den Begriffsinhalt "Verhalten" wird später noch einzugehen sein; im Moment ist er nur als eine "wahrnehmbare Äußerung einer Person" aufzufassen; vgl. Rütter (1971), S. 51 und 53.

3) Vgl. Kemper (1974), S. 105 ff.

4) Vgl. ebd., S. 105.

5) Vgl. Trembl (1972), S. 64.

2.2. Entscheidungsträger und Informationsquellen der Lernziel- erfassung

Als Entscheidungsträger der Lernziele sind im wissenschaftsorientierten Bereich an erster Stelle die Inhaber der Lehrstühle für Bankbetriebslehre zu nennen. "Die Professoren nehmen die ihrer Hochschule jeweils obliegenden Aufgaben in Wissenschaft und Kunst, Forschung und Lehre in ihren Fächern ... selbständig wahr."¹⁾ Beim Setzen der Schwerpunkte der Lehre gilt die grundrechtlich gesicherte Freiheit von Forschung und Lehre²⁾, d.h. es liegt weitgehend in den Händen des einzelnen Lehrstuhlinhabers, welche Lernziele im konkreten Einzelfall angestrebt werden.

Was das Fach Bankbetriebslehre anbetrifft, so stellte der vor kurzem gegründete Arbeitskreis "Curriculum" der Wissenschaftlichen Kommission Bankbetriebslehre/Finanzierung des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaftslehre e.V. fest, daß bis jetzt Lernziele noch nicht oder nur sehr abstrakt formuliert worden sind.³⁾ Aufschluß über tatsächlich verfolgte Ziele könnte wohl eine Primärerhebung unter den Fachvertretern geben. Da bislang aber keine verläßliche Methode für eine derartige Befragung erarbeitet worden ist, soll hier von einem entsprechenden Vorgehen abgesehen werden.

Stattdessen können aber einige mittelbare Schlüsse aus den in der Vergangenheit abgehaltenen Lehrveranstaltungen gezogen werden. Das Lehrprogramm kann im weitesten Sinne als ein Lehrplan aufgefaßt werden, der beispielsweise im schulischen Bereich eine beliebte Quelle der Lernzielsammlung geworden ist.⁴⁾ Darüber hinaus eignen sich auch die Lehrbücher der Bankbetriebslehre als Informationsbasis der Lern-

1) § 43 HRG, Abs. 1.

2) Vgl. § 3 HRG, Abs. 3 mit Verweis auf Art. 5 Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetzes.

3) Vgl. Arbeitskreis "Curriculum" (1978), S. 471.

4) Vgl. Möller (1973), S. 140 f.

zielgewinnung - zumindest was den inhaltlichen Aspekt der Lerngegenstände anbetrifft.¹⁾ Auf die Analyse von Lehrprogrammen und Lehrbüchern wird im Zusammenhang mit der Lernzieltransformation noch eingegangen werden.²⁾

Neben den Professoren, also den Lehrstuhlinhabern, könnten auch noch andere Entscheidungsträger aus dem Hochschulbereich für eine Lernzielerfassung in Frage kommen. Das Problem der Mitwirkung von wissenschaftlichen Mitarbeitern und Studenten und anderen Gruppen an der Planung der Lehre ist allerdings noch zu wenig geklärt und darüber hinaus auch so stark "politisiert", daß es einer eigenen Untersuchung bedürfte, um zu einer sachlichen Analyse der verschiedenen Zielvorstellungen zu gelangen. In dieser Arbeit soll deshalb die wissenschaftsorientierte Lernzielermittlung auf Dokumentenanalysen,³⁾ d.h. auf Analysen von Lehrprogrammen und Lehrbüchern der Bankbetriebslehre beschränkt bleiben.

Für den handlungsorientierten Bereich der Lernziele ist von den Entscheidungsträgern innerhalb der Kreditinstitute auszugehen, also von denjenigen Personen, die die Berufsanforderungen bestimmen. Das sind in der Regel die Leiter von Personalabteilungen und zum Teil auch die Leiter einzelner Geschäftsbereiche. Sie bestimmen durch ihre Einstellungspolitik, welche Qualifikationen maßgeblich und gegebenenfalls auch welche Qualifikationsmerkmale gegenüber anderen vorzuziehenswert sind.

Allgemeine Auskünfte über Berufsanforderungen erteilen regelmäßig die Stellenanzeigen der Kreditinstitute in überregionalen Zeitungen.

1) Vgl. Möller (1973), S. 143.

2) Siehe Abschnitt 4, S. 150 ff.

3) Nach Dauenhauer gelten Lehrbücher, Lehrpläne, Unterrichtsmittel u.a. als Dokumente, die ein "Ist-Curriculum" ausdrücken und folglich Schlüsse über Ziele zulassen; vgl. Dauenhauer (1976), S. 82.

Diese Informationsquelle wurde bislang in wissenschaftlichen Erhebungen über Berufsanforderungen kaum beachtet, obwohl sie einige offensichtliche Vorteile gegenüber anderen Quellen aufzuweisen hat.¹⁾ Sowohl aus methodischen und auch aus forschungsökonomischen Gründen sind die Stellenanzeigen der Kreditinstitute dieser Arbeit zugrunde gelegt worden.

Nun ist diese Informationsquelle aber nicht ergiebig genug, um hinreichend sichere Aussagen über die Berufsanforderungen der Banken zu erlauben. Da sind zunächst die generellen semantischen Probleme von Textanalysen, die einer Ordnung und Quantifizierung einzelner Merkmale bzw. Merkmalsausprägungen entgegenstehen.²⁾ Gewisse Skepsis ist darüber hinaus auch bezüglich der Vollständigkeit und der Repräsentanz der Informationen angebracht. So ist zunächst ungewiß, ob Stellenanzeigen die Vorstellungen der dahinterstehenden Entscheidungsträger realistisch abbilden. Außerdem ist nicht bekannt, ob Stellenanzeigen den qualitativen und quantitativen Bedarf an Hochschulabsolventen unabhängig von der Arbeitsmarktlage widerspiegeln.

Deshalb erscheint es unerlässlich, neben der Stellenanzeigenanalyse die Entscheidungsträger direkt zu befragen. Semantische Probleme lassen sich dabei durch die Erhebungsform des Interviews weitgehend beseitigen³⁾, die Probleme der Repräsentanz verringern sich durch eine geeignete Stichprobe. Außerdem kann man bei der direkten Erhebung von Berufsanforderungen auf einige ähnliche Arbeiten⁴⁾ zu-

1) Zur Eignung von Stellenanzeigen siehe S.48 f.

2) Die semantischen Probleme von Textanalysen müssen mangels eindeutigem Sprachgebrauch häufig mit dem kaum kontrollierbaren intuitiven Sprachverständnis des Forschers gelöst werden; vgl. dazu Mayntz/Holm/Hübner (1974), S. 151 ff., insbesondere S. 153.

3) Der Interviewer definiert z.B. alle wichtigen Begriffe und stimmt sich mit Befragten gegebenenfalls in der Klärung nicht definierter Begriffe ab.

4) Siehe Abschnitt 1.2., S. 6 ff.

rückgreifen, wodurch der Verlässlichkeitsgrad des Verfahrens erhöht wird.¹⁾ Diese Arbeit baut, was die Ermittlung der handlungsorientierten Lernziele anbetrifft, schwergewichtig auf eine vom Verfasser durchgeführte Erhebung auf.

2.3. Das Abstraktionsniveau der Lernziele

Unter Abstraktionsniveau eines Lernziels versteht man "... den Grad der Konkretheit, Genauigkeit und Eindeutigkeit, mit dem ein Lernziel beschrieben worden ist."²⁾ Möller teilt die Lernziele in diesem Sinne in Richt-, Grob- und Feinziele mit entsprechenden Abstraktionsgraden ein.³⁾ Die Spannweite reicht von sehr allgemeinen (Richtziele) bis zu sehr konkreten (Feinziele) Zielformulierungen.⁴⁾

Als Richtziele des Hochschulunterrichts könnte man die Vorgaben der Hochschulgesetze ansehen. So heißt es beispielsweise in § 7 HRG (Ziele des Studiums):

"Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird."

Eine derartige Zielformulierung reiht die einzelnen Zielkomponenten lediglich auf und legt eine generelle Berufsorientierung sowie den gesellschaftlichen Bezugsrahmen fest. Für eine Unterrichtsplanung

1) Vgl. dazu Kreikebaum (1972), S. 142.

2) Möller (1973), S. 72.

3) Vgl. ebd., S. 72 ff.

4) Vgl. ebd., S. 73.

ist sie aber völlig ungeeignet; denn sie schließt zu wenige Alternativen aus und läßt zu viele Interpretationen zu.¹⁾

Etwas präzisiert werden die Zielangaben in den Studienordnungen der Hochschulen²⁾, indem erstens der Bezug zu einem Tätigkeitsfeld oder einer begrenzten Anzahl an Tätigkeitsfeldern hergestellt wird.³⁾

Zweitens erhalten die Zielkomponenten eine deutlichere Gestalt, indem zwischen verschiedenen Wissensbereichen und methodischen Fähigkeiten unterschieden wird.⁴⁾ Drittens erfolgt im Hinblick auf die Berufsorientierung die wichtige Abgrenzungsentscheidung zwischen "Berufsfertigkeit" und "Berufsfähigkeit", wobei für das Studium nur letzteres als Maßstab gelten soll.⁵⁾ Indes reichen auch diese Angaben nicht aus, einen Unterricht auch nur in groben Zügen planen zu können. Sie müssen daher gleichermaßen als Richtziele aufgefaßt werden. Auch die ab und zu in der Literatur von Hochschullehrern und Vertretern der Wirtschaftspraxis angegebenen Studienziele, die von

1) Vgl. Möller (1973), S. 79.

2) Eine vollständige und systematische Analyse sämtlicher Studienordnungen im Hinblick auf die Themenstellung wäre zum gegenwärtigen Zeitpunkt wenig sinnvoll. Infolge der neuen Hochschulgesetzgebung gelten viele Studienordnungen als veraltet und werden im Moment überarbeitet. Die Ausführungen zu diesem Punkt können daher nur beispielhaft sein.

3) So z.B. die Eingrenzung auf betriebswirtschaftliche Problembereiche, gegebenenfalls mit Schwerpunktbildungen institutioneller Art (hier: Bankbetriebslehre) oder funktioneller Art (hier: Finanzwirtschaft). Vgl. dazu Staufienbiel/Koetz (1977), S. 23 f.

4) Z.B. zwischen dem Faktenwissen, geordnet nach Fächern, und der Befähigung zum Problemanalysieren und Problemlösen; vgl. Studienordnung München (1973), Teil A "Studienziel", S. 3.

5) "Es wird nicht Berufsfertigkeit (unmittelbare Einsatzfähigkeit in spezifische betriebliche Positionen), sondern Berufsfähigkeit in dem Sinne angestrebt, nach einer Zeit der Einarbeitung in der Wirtschaftspraxis komplexe und vielfältige Aufgabenstellungen wissenschaftlich zu bewältigen und dabei auch die wirtschaftlichen und sonstigen Umweltgegebenheiten mit ihren Wandlungen zu berücksichtigen." Siehe Studienordnung München (1973), Teil A "Studienziel", S. 3.

"Denkschulung" und "Kritischem Angehen und Lösen von Problemen" handeln¹⁾, können nur der abstrakten Lernzielebene zugeordnet werden.

Ein G r o b l e r n z i e l muß soweit eindeutig und präzise sein, daß zumindest einige Alternativen ausgeschlossen sind und eine vage Beschreibung des Endverhaltens möglich ist.²⁾ Beispiele hierfür wären: Befähigung zur Bilanzanalyse, theoretische Kenntnisse in der Außenhandelsfinanzierung, Kenntnis der Forschungsmethoden des Bankmarketings usw.³⁾ Der höhere Genauigkeitsgrad wurde in den aufgeführten Beispielen sowohl durch eine genauere Angabe der Lernzielart (Befähigung zur Analyse, theoretische Kenntnisse, Kenntnis von Methoden), als auch durch eine Zuordnung bestimmter Lerninhalte (Bilanzen, Außenhandelsfinanzierung, Bankmarketing) erreicht.

Ziele auf diesem Abstraktionsniveau eignen sich bereits für die Unterrichtsplanung.⁴⁾ Zur Gewinnung solcher Lernziele müssen die in der Praxis beschaffbaren Daten allerdings häufig aufbereitet und ergänzt werden. Dies setzt eine Erfassungs- und Transformationssystematik voraus, die die Ausgangsinformation so wenig wie möglich verändert und vor allem deduktive Arbeitsschritte objektiv nachvollziehen läßt.⁵⁾

Zur Planung einzelner Unterrichtseinheiten bzw. einzelner Lernschritte benötigt man F e i n z i e l e , die nicht nur eine konkrete Endverhaltensbeschreibung, sondern auch einen Beurteilungsmaßstab

1) Vgl. dazu beispielsweise Burgard (1975), S. 376.; Busse von Colbe (1970), S. 111; Dubs (1971), S. 192; Müller-Armack (1977), S. 10; Ulrich (1970), S. 16 f. und S. 21.

2) Vgl. Möller (1973), S. 76.

3) Die Beispiele wurden aus Stellenanzeigen für Diplomkaufleute bei Kreditinstituten ausgewählt.

4) Vgl. Möller (1973), S. 80.

5) Siehe Abschnitt 4, insbesondere S. 152 ff.

bieten.¹⁾ Solchermaßen formulierte Ziele kann man nur für kleine Teilbereiche der Bankbetriebslehre beispielhaft ermitteln. Sie setzen von seiten der Wissenschaft eindeutige Sachlagen und klare Beurteilungskriterien, von seiten der Berufspraxis detaillierte Handlungsanforderungen voraus. Beide Bedingungen dürften aber nur in den seltensten Fällen zugleich erfüllt sein. In der Mehrzahl der Fälle wird man auf eine Deduktion der Feinziele aus den Grobzielen angewiesen sein. Diese Ableitung, die zugleich eine Operationalisierung darstellt, kann indes keinen weiteren Informationsgewinn liefern; es handelt sich lediglich um eine Informationsaufbereitung.²⁾ Dadurch erhält die Forderung nach einem systematischen Erfassungs- und Transformationsschema ein zusätzliches Gewicht.

2.4. Lernzielklassifikation

Um Ordnung in die Vielfalt der Lernziele zu bringen, sind in der didaktischen Forschung eine Reihe von Klassifikationsschemata entwickelt worden.³⁾ Hier stellt sich die Aufgabe, eines davon auszuwählen, das geeignet ist,

- 1) die einzelnen beruflichen Qualifikationsmerkmale als "Quasi-Lernziele" zu erfassen und einzuordnen,
- 2) die Qualifikationsmerkmale in einem weiteren Arbeitsgang ohne Informationsverlust oder gar Informationsverzerrung in Lernziele für den Hochschulunterricht umzuwandeln und

1) Vgl. Möller (1973), S. 80 f. sowie TremI (1972), S. 13.

2) Mit "Operationalisierung" soll zunächst nur die "... sprachlich eindeutige Formulierung von beobachtbaren Verhaltensweisen oder ihrer Elemente, die als Ergebnis des Lernprozesses kontrollierbar sein sollen" gemeint sein; siehe Blankertz (1975), S. 154; vgl. dazu auch Möller (1973), S. 82 ff. und Hohmann (1973), S. 85 ff. Auf das Operationalisierungsproblem wird noch in Abschnitt 4.1, S.150 f. eingegangen werden.

3) Vgl. dazu Frey (1971), S. 187 ff. sowie Möller (1973), S. 213 ff.

- 3) den empirischen Ansprüchen der Eindeutigkeit, Ausschließlichkeit und Vollständigkeit zu genügen.¹⁾

Dabei kommen in erster Linie die Schemata von Bloom u.a.²⁾ und Krathwohl u.a.³⁾, die zusammen eine Einheit bilden, in Frage.⁴⁾

Sie dürften nicht nur allgemein am weitesten verbreitet sein, sie haben vielmehr auch in die Hochschuldidaktik Eingang gefunden.⁵⁾

Insbesondere bei den Lernzielermittlungen im Bereich der Wirtschaftswissenschaften wurden sie bevorzugt zugrunde gelegt.⁶⁾

Das Bloom/Krathwohl-Schema, das als Taxonomie konstruiert wurde, also sich auf Gesetzmäßigkeiten, Prinzipien und Regeln stützt⁷⁾, soll hier allerdings nur als Klassifikationsschema angesehen werden. Denn bislang sind weder eindeutige "Gesetzmäßigkeiten" im empirischen Sinne in der Didaktik ermittelt worden⁸⁾, noch hat sich in dieser terminologischen Frage eine allgemeingültige Sprachregelung durchgesetzt.⁹⁾

1) Vgl. dazu Friedrichs (1973), S. 88 f.

2) Bloom u.a. (1974).

3) Krathwohl u.a. (1975).

4) Im folgenden soll daher vom Bloom/Krathwohl-Schema gesprochen werden.

5) Vgl. Glück (1971), S. 40 ff.

6) Vgl. Staehle (1972), S. 24 f.; Brinkmann/Pippke/Rippe (1973), S. 18 ff. sowie Perlitz/Vassen (1976), S. 9 f.

7) Zum Taxonomiebegriff vgl. Frey (1971), S. 191.

8) Als Gesetzmäßigkeit wäre hier eine umfassende Theorie des Unterrichts anzusehen. Die Lernzieltaxonomien stützten sich aber nur auf Teiltheorien, insbesondere lernpsychologischer Art, oder leiten ihre Prinzipien hermeneutisch ab. Vgl. Frey (1971), S. 197 ff., insbesondere S. 203 f. sowie S. 209 ff.; vgl. außerdem auch Möller (1973), S. 220 f.

9) Während Frey scharf zwischen Taxonomie und Klassifikation unterscheidet, gebrauchen beispielsweise Flechsig u.a. die Begriffe weitgehend synonym. Vgl. Frey (1971), S. 191 ff. und Flechsig u.a. (1971), S. 274. Krathwohl u.a. weisen im übrigen selbst darauf hin, daß es noch längst nicht klar sei, ob ihr Schema wirklich als Taxonomie bezeichnet werden kann. Vgl. Krathwohl u.a. (1975), S. 11.

Im folgenden soll das ausgewählte Klassifikationsschema in Grundzügen dargelegt und seine Verwendbarkeit im Rahmen dieser Arbeit diskutiert werden.

Bloom/Krathwohl ordnen die Lernziele in drei Bereiche: kognitiv, affektiv und psychomotorisch.¹⁾ Im kognitiven Bereich werden Lernziele erfaßt, "... die Erinnern oder Erkenntnis von Wissen und die Entwicklung intellektueller Fertigkeiten und Fähigkeiten behandeln."²⁾ Der affektive Lernzielbereich umschließt "... Veränderungen von Interesse, Einstellungen und Werten und die Entwicklung von Wertschätzungen und geeignetem Anpassungsvermögen ...".³⁾ Der dritte Bereich, die psychomotorischen Lernziele, erfaßt jene Handlungsweisen, bei denen eine muskuläre Fertigkeit und eine entsprechende neuromuskuläre Koordination erforderlich ist.⁴⁾ Bloom/Krathwohl haben diesen dritten Bereich allerdings nur genannt und nicht erfaßt.⁵⁾ Er soll auch in der vorliegenden Arbeit nicht mehr verfolgt werden, zumal die betroffenen Lernziele in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulausbildung kaum in Frage kommen.

Der kognitive Bereich ist gekennzeichnet durch die zwei Hauptklassen⁶⁾ "Wissen" (im Sinne von Erinnern von Ideen und Erscheinungen⁷⁾) und "intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten" (im Sinne der geistigen

1) Vgl. Bloom u.a. (1974), S. 20 f.

2) Ebd., S. 20.

3) Ebd., S. 21.

4) Vgl. Krathwohl u.a. (1975), S. 6.

5) Vgl. Bloom u.a. (1974), S. 21. In jüngerer Zeit wurden allerdings einige Lernzielklassifikationen für den psychomotorischen Bereich erarbeitet, vgl. dazu Schmiel (1976), S. 71 f.

6) Der Begriff "Klasse" wird bei Bloom nicht eindeutig gebraucht. So wird beispielsweise Wissen einmal als "Hauptklasse" (vgl. Bloom u.a., 1974, S. 31) und einmal als "Kategorie" (vgl. ebd., S. 40) bezeichnet.

7) Vgl. Bloom u.a. (1974), S. 41.

Prozesse des Organisierens, insbesondere des Problemlösens¹⁾). Innerhalb der Hauptklassen werden die Lernziele nach dem Schwierigkeitsgrad geordnet, was als "hierarchisch" bezeichnet wird.²⁾ Das bedeutet, daß man beispielsweise Lernziele der höchsten hierarchischen Klasse nur dann anstreben sollte, wenn bereits alle darunterliegenden Ziele erreicht worden sind.³⁾ So setzt beispielsweise die Befähigung zum Entwerfen eines Planes für bestimmte Handlungen (Lernzielklasse "Synthese") eine Reihe analytischer Fähigkeiten (Lernzielklasse "Analyse") voraus.⁴⁾

Im affektiven Lernzielbereich gibt es keine so scharf voneinander abgrenzbaren Hauptklassen, wie es im kognitiven Bereich der Fall ist. Man kann daher alle affektiven Lernziele unter einer einzigen Hauptklasse⁵⁾ einordnen, die hier "Verhalten" genannt werden soll.⁶⁾ Die jeweiligen Verhaltensklassen sind nach dem Grad der "Internalisierung" gegliedert, d.h. nach den Entwicklungsstufen, die beim Erwerb von Einstellungen, Handlungsweisen und Werten durchlaufen werden.⁷⁾ Ähnlich wie bei der hierarchischen Gliederung des kognitiven Bereichs müssen auch hier Verhaltensziele einfacher Art (z.B. Aufnahmebereitschaft) erreicht worden sein, bevor Ziele einer höheren Stufe (z.B. Bereitschaft zum Reagieren) angestrebt werden können.⁸⁾

1) Vgl. Bloom u.a. (1974), S. 49.

2) Vgl. ebd., S. 13 f.

3) Vgl. ebd., S. 130.

4) Vgl. ebd., S. 174 ff.

5) Auch hier wird der Begriff "Klasse" nicht eindeutig gebraucht. Krathwohl spricht nur von Kategorien und Unterkategorien; vgl. Krathwohl u.a. (1975), S. 34.

6) Mit der Wahl des Begriffes Verhalten, zu dem auch die erkennbaren Interessen und Einstellungen von Personen gehören sollen, erfolgt eine Abgrenzung gegenüber dem viel weiter gefaßten behavioristischen Begriffsinhalt des Wortes.

7) Vgl. Krathwohl u.a. (1975), S. 27 ff.

8) Vgl. ebd., S. 32 ff.

Sowohl für den kognitiven als auch für den affektiven Bereich liegen weitgehend präzise Definitionen aller vorkommenden Lernziele vor, wodurch der Hauptzweck der Klassifikation, die Kommunikation über Ziele zu erleichtern und den Konsens über die Zielsetzung zu sichern, erfüllt ist.¹⁾ Die von Bloom/Krathwohl gewählten Lernzieldefinitionen sollen deshalb in dieser Arbeit als Kriterium für die Einteilung der erhobenen Berufsanforderungsmerkmale in die verschiedenen Lernzielklassen herangezogen werden.

Im Hinblick auf die Anforderungen der empirischen Sozialforschung soll das hier zugrunde zu legende Bloom/Krathwohl-Schema begrifflich und systematisch geringfügig verändert werden. Die Änderungen erscheinen wegen des uneinheitlichen Gebrauchs von Taxonomie, Klasse und Kategorie notwendig.²⁾ Die begriffliche Änderung besteht darin, daß in dieser Arbeit Hauptklassen, Klassen und Kategorien unterschieden werden, wobei in einem Fall die Begriffsinhalte von Klasse und Kategorie identisch sind, da Bloom/Krathwohl hierfür keine weitere Unterteilung angegeben haben.³⁾

Die systematische Änderung besteht darin, daß hier drei Hauptklassen ausgewählt werden: Wissen, intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten⁴⁾ und Verhalten. Diese Dreiteilung steht in keinem generellen Widerspruch zu dem dualistischen Vorgehen von Bloom/Krathwohl.⁵⁾ Sie entspricht darüber hinaus auch einer allgemein üblichen

1) Vgl. Bloom u.a. (1974), S. 24 f.

2) Zu den Begriffen der empirischen Sozialforschung vgl. König (1973), S. 1 ff. und Albert (1973), S. 82 f.

3) Es handelt sich um die Lernzielklasse "Anwendung", die nicht kategorisiert ist; vgl. Bloom u.a. (1974), S. 130 ff. und 221.

4) Fähigkeiten gelten hier als Verbindung von Wissen und Fertigkeiten, in dem Sinne, daß besondere Informationen (= Wissen) zur Lösung bestimmter Probleme eingesetzt (= Fertigkeit) werden können; vgl. Bloom u.a. (1974), S. 49.

5) Grundsätzlich unterscheiden Bloom/Krathwohl zwar in den kognitiven und den affektiven Bereich, faktisch erfolgt aber eine Dreiteilung analog der hier gewählten Systematik.

Gliederung. So schlagen beispielsweise MacKenzie/Eraut/Jones eine analoge Einteilung vor:

- "a) Ziele, verbunden mit Wissen und Inhaltsverständnis;
- b) Ziele, verbunden mit der Entwicklung intellektueller Fähigkeiten; und
- c) Ziele, verbunden mit dem Einüben von Verhaltensweisen."¹⁾

Die Einteilung der Klassen und Kategorien läßt sich am besten anhand des zusammenhängend dargestellten Bloom/Krathwohl-Schemas aufzeigen (siehe Übersicht 1, S. 35 f.)²⁾

Was die Frage der Verwendbarkeit dieses Klassifikationsschemas anbetrifft, so muß man grundsätzlich unterscheiden, ob es zur Lernzielerhebung oder zur Lernzielformulierung herangezogen werden soll.³⁾ In der Phase des Suchens von Lernzielen geht man zunächst von der Terminologie der Entscheidungsträger aus. Da es sich in diesem Fall einerseits um fachwissenschaftliche Hochschullehrer und andererseits um Bankpraktiker handelt, ist mit Abweichungen im Sprachgebrauch zu rechnen. Greift man beispielsweise die Aussagen in Stellenanzeigen der Kreditinstitute heraus, so ist es nicht ohne weiteres möglich, die explizit formulierten Anforderungsmerkmale den Kategorien des Bloom/Krathwohl-Schemas unmittelbar zuzuordnen. Zum größten Teil wird man sich darauf beschränken müssen, die Aussagen der Stellenanzeigen global in einzelne Lernzielklassen einzuordnen.

Relativ einfach ist das im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten durchzuführen, da hierfür exaktere Angaben in den Stellenanzeigen vorliegen. Problematisch wird das Vorgehen im Bereich des Verhaltens,

1) MacKenzie/Eraut/Jones (1973), S. 123.

2) Die Begriffe des Schemas wurden direkt übernommen von Bloom u.a. (1974), S. 217 ff. und Krathwohl u.a. (1975), S. 164 ff. Die Numerierung stimmt infolge einer anderen Hauptklasseneinteilung nicht mit Bloom/Krathwohl überein.

3) Vgl. Isenegger (1972), S. 18.

Übersicht 1: Lernzielschema nach Bloom/Krathwohl

Klassen		Kategorien	
1.00 Wissen			
1.10	Wissen von konkreten Einzelheiten	1.11	Terminologisches Wissen
		1.12	Wissen einzelner Fakten
1.20	Wissen der Wege und Mittel, mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten	1.21	Wissen von Konventionen
		1.22	Wissen von Trends und zeitlichen Abfolgen
		1.23	Wissen von Klassifikationen und Kategorien
		1.24	Wissen von Kriterien
		1.25	Wissen von Methoden
1.30	Wissen von Verallgemeinerungen und Abstraktionen eines Fachgebiets	1.31	Wissen von Prinzipien und Verallgemeinerungen
		1.32	Wissen von Theorien und Strukturen
2.00 Intellektuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten			
2.10	Verstehen	2.11	Obersetzen
		2.12	Interpretieren
		2.13	Extrapolieren
2.20	Anwenden	- - -	
2.30	Analyse	2.31	Analyse von Elementen
		2.32	Analyse von Beziehungen
		2.33	Analyse von ordnenden Prinzipien
2.40	Synthese	2.41	Herstellen einer einzigartigen Nachricht
		2.42	Entwerfen eines Plans für bestimmte Handlungen
		2.43	Ableiten einer Folge abstrakter Beziehungen

Klassen	Kategorien
2.50 Evaluation	2.51 Urteilen aufgrund innerer Evidenz 2.52 Urteilen aufgrund äußerer Kriterien
3.00 Verhalten	
3.10 Aufnehmen (Aufmerksam werden)	3.11 Bewußtsein 3.12 Aufnahmebereitschaft 3.13 Gerichtete oder selektive Aufmerksamkeit
3.20 Reagieren	3.21 Einwilligen ins Reagieren 3.22 Bereitschaft zum Reagieren 3.23 Befriedigung beim Reagieren
3.30 Werten	3.31 Aufnahme eines Wertes 3.32 Bevorzugung eines Wertes 3.33 Bindung an einen Wert
3.40 Wertordnung	3.41 Konzeptbildung für einen Wert 3.42 Organisation eines Wertsystems
3.50 Bestimmtheit durch Werte	3.51 Verallgemeinertes Wertsystem 3.52 Bildung einer Weltanschauung

Quelle: Bloom u.a. (1974), S. 217 ff.; Krathwohl u.a. (1975), S. 164 ff.

da hier die vorliegenden Aussagen häufig vage sind und kaum ohne gewisse Interpretationen klassifiziert werden können.¹⁾

Ungeeignet für die Lernziel e r h e b u n g , so wie sie in dieser Arbeit durchgeführt wird, sind die Klassen des Bereichs Wissen. Anforderungsmerkmale werden weder von der Fachwissenschaft noch von der Bankpraxis so formuliert, daß sie dem Bloom/Krathwohl-Schema angepaßt werden könnte. Der Bereich Wissen soll daher durch die Inhaltsdimension der Wissensziele, also durch sachlich abgegrenzte Wissensgebiete gekennzeichnet werden²⁾, die größtenteils auch mit den bankbetrieblichen Beschäftigungsbereichen identisch sind. Als Beispiele wären zu nennen: "Kenntnisse im Kreditgeschäft", "Kenntnisse im Bankmarketing" usw. Zur Erhebung der Lernziele der Hauptklasse Wissen muß deshalb ein anderes Schema gewählt werden.³⁾

In der Phase des F o r m u l i e r e n s von Lernzielen muß man die weniger exakten Aussagen der Suchphase in didaktisch eindeutige Begriffe umwandeln. Hierbei bewährt sich das Bloom/Krathwohl-Schema besonders.⁴⁾ Zum einen erleichtert die Klassifikation die "Transformation" der Berufsanforderungen in Lernziele und leistet Hilfestellung bei der Operationalisierung komplexer Lernziele.⁵⁾ Zum anderen legt das Klassen- und Kategorienschema alle Umformulierungen

1) Bei Interpretationen von Aussagen ist jedoch streng darauf zu achten, daß Kommunikator (hier: Personalchef der annoncierenden Bank) und Rezipient (hier: Unterrichtsforscher an der Hochschule) die vorkommenden Begriffe identisch gebrauchen. Andernfalls würden die originären Aussagen verfälscht werden. Vgl. dazu Mayntz/Holm/Hübner (1974), S. 152 f.

In Zweifelsfällen wird man zur Begriffserklärung und zur Vereinheitlichung der Sprachebene auf allgemein anerkannte Wörterbücher bzw. Lexika zurückgreifen müssen.

2) Zur Rechtfertigung dieses Vorgehens vgl. Dauenhauer (1976), S. 116.

3) Siehe S. 88 f.

4) Vgl. Messner (1974), S. 227 ff.

5) Zum Problem der Transformation und Operationalisierung siehe Abschnitt 4.1., S. 150 ff.

von Lernzielen in einer Art und Weise offen, die einer kritischen, intersubjektiven Überprüfung standhält. Gerade dieser Aspekt ist besonders wichtig, da die Lernzielbestimmung in dieser Arbeit nicht zwangsläufig aus dem empirischen Erhebungsverfahren resultiert und die Werturteilsproblematik durch zusätzlich herangezogene Informationen evident wird.¹⁾

Die Vorzüge des Klassifikationsschemas bei der Lernzielformulierung legen es nahe, sich dieses Instruments bereits in der Lernzielerhebungsphase zu bedienen. Die Hauptklassen und - soweit unter den zuvor aufgezeigten Schwierigkeiten möglich - einige Klassen des Lernzielschemas gehen in die Erhebung der Berufsanforderungen ein, und zwar als ein Analysekriterium der Stellenanzeigenauswertung, zur Vorstrukturierung und zur Auswertung des Fragebogens bezüglich der Anforderungen an Mitarbeiter bei Kreditinstituten. Auf diese Weise soll gewährleistet sein, daß das empirische Erfassungsschema sowohl fachlichen als auch didaktischen Anforderungen genügt.

1) Zu den Beziehungen zwischen Lernzielbestimmung und Wahl des Erhebungsverfahrens sowie den daraus resultierenden Problemen bezüglich der Aussagefähigkeit der Daten vgl. Frey/Isenegger (1972), S. 66 f.

Grundsätzlich soll die Lernzielerhebung so ausgerichtet sein, daß in der Phase der Lernzielformulierung nur minimale Informationsverschiebungen entstehen; vgl. Isenegger (1972), S. 18 f.

2.5. Lernzieldimensionen

Die soeben aufgezeigte Klassifikation unterstellt, daß die in der Praxis vorkommenden Lernziele sich ohne weiteres eindeutig in eine der genannten Klassen einordnen lassen.¹⁾ Dies trifft in der Realität aber nicht ganz zu. Krathwohl u.a. weisen im Hinblick auf ihr Schema darauf hin, "... daß man zwar sehr schnell ein Lernziel in einen der drei Hauptbereiche oder in eine der Klassen einordnen konnte, daß aber keines vollständig ohne Komponenten aus den anderen beiden Klassen war."²⁾ Damit ist die Frage nach den Lernzieldimensionen angesprochen. Rein eindimensionale Zielformulierungen, so wie sie das Bloom/Krathwohl-Schema anstrebt, dürften allenfalls im Wissensbereich realistisch sein. So beschränkt sich beispielsweise das Ziel "Kenntnis von Kreditarten" auf eine einzige Dimension: auf das Wissen. Der Bereich der Fähigkeiten ist indes im Grunde bereits zweidimensional: Er umfaßt ja definitionsgemäß die Bereiche Wissen und Fertigkeiten.³⁾ Ein Lernziel "Kredite nach verschiedenen Kriterien ordnen können" setzt sich zusammen sowohl aus Wissensklassen (z.B. Kenntnis der Kreditarten, Wissen von Kriterien usw.) als auch aus Fertigkeitsklassen (z.B. Wissen problembezogen anwenden können).⁴⁾

Noch deutlicher wird das Dimensionenproblem, wenn Beziehungen zwischen kognitivem und affektivem Bereich bestehen. Komplexe Lernziele, wie man sie meistens in der Form der Berufsanforderungen wiederfindet, setzen sich fast ausschließlich sowohl aus kognitiven als auch

1) Vgl. Krathwohl u.a. (1975), S. 8.

2) Ebd., S. 8.

3) Vgl. Bloom u.a. (1974), S. 49.

4) Diese dimensionale Trennung wird freilich nur deshalb erforderlich, weil hier - abweichend vom Bloom/Krathwohl-Schema - der kognitive Bereich in z w e i Hauptklassen aufgespalten wurde. Allerdings erscheint diese Differenzierung aus methodischen Gesichtspunkten als notwendig.

affektiven Komponenten zusammen.¹⁾ So beinhaltet beispielsweise das Qualifikationsmerkmal "Entscheidungsfreudigkeit" nicht nur die Bereitschaft, sondern auch die Befähigung zu einem entsprechenden Verhalten.

Für die didaktische Analyse von Berufsanforderungen folgt daraus, daß man jedes beobachtete Anforderungsmerkmal auf seine Dimensionalität hin überprüfen muß. Eindimensionale Merkmale können unmittelbar einer Lernzielklasse zugeordnet werden. Zwei- oder mehrdimensionale Merkmale müssen nach Hauptklassen aufgeteilt und entsprechend begrifflich präzisiert werden. Das oben genannte Beispiel "Entscheidungsfreudigkeit" könnte man in diesem Sinne zerlegen in

- a) Kenntnis von Entscheidungskriterien und -methoden (Klasse 1.20 "Wissen der Wege und Mittel, mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten"),
- b) Befähigung zum Entscheiden (Klasse 2.50 "Evaluation")
und
- c) Freude am Entscheiden (Klasse 3.20 "Reagieren").²⁾

In einem weiteren Schritt wäre zu prüfen, ob die gewonnenen Aussagen auch noch einzelnen Kategorien zugeordnet werden können. So kämen beispielsweise innerhalb der Klasse 1.20 die Kategorien 1.24 "Wissen von Kriterien" und 1.25 "Wissen von Methoden" in Frage. Allerdings geht diese differenzierte Aufteilung schon über die eigentliche Lernzielerfassung hinaus und gehört eher in den später zu behandelnden Aufgabenbereich der Lernzieloperationalisierung. Die Dimensionsanalyse sollte möglichst ohne deduktive Schlüsse auskommen; denn jeder

1) Diese Zusammenhänge werden von Krathwohl u.a. auch generell bestätigt; vgl. Krathwohl u.a. (1975), S. 80 f. Vgl. auch Glück (1971), S. 42 und Möller (1973), S. 251 f.

2) Die Klassenbezeichnungen beziehen sich auf die Zusammenstellung in dieser Arbeit, siehe S. 35 f.

Schluß ist potentiell fehler- und werturteilsbehaftet und kann zu verzerrten Lernzielformulierungen verleiten.

Im Zusammenhang mit dem Dimensionsproblem ist auch noch auf andere Lernzielordnungen hinzuweisen, die wegen der Bevorzugung des Bloom/Krathwohl-Ansatzes bislang vernachlässigt wurden. Es handelt sich dabei um die gleichzeitige Erfassung von Inhalts- und Verhaltensklassen¹⁾, wobei die einzelnen Elemente meist in Form einer Matrix gegenübergestellt werden.²⁾ Obwohl derartige zwei- oder mehrdimensionale Ordnungen grundsätzlich geeignet sind, nicht nur eine umfassende, sondern auch eine weitgehend differenzierte Lernzielermittlung zu gewährleisten, kommen sie als konsequent durchgeführter Ansatz für diese Arbeit aus Gründen der Praktikabilität zunächst nicht in Frage. Man erhielte nämlich - wollte man alle wichtigen Inhaltsklassen berücksichtigen - eine unübersichtliche Tabellensammlung, die dem pragmatischen Zweck der Lernzielsammlung, Entscheidungshilfen für die Curriculumplanung zu geben, nicht gerecht werden würde.³⁾

Der Gedanke der Einheit von Lernzielen und Lerninhalten im Sinne von zwei Dimensionen derselben Sache soll indes durchaus berücksichtigt werden.⁴⁾ Zum einen findet man in der Erhebungsphase häufig komplexe Lernziel-Lerninhalts-Informationen vor, die nur unter Beachtung des dimensional Zusammenhangs sinnvoll und ohne Verfälschen der Tatsachen analysiert werden können. Zum anderen müssen die aus Erkenntnisgründen zunächst getrennten Informationsblöcke in der Phase der Lernzieloperationalisierung teilweise wieder zusammengefügt werden. Denn erst durch die Angabe der Lerninhalte als Unter-

1) Der Begriff "Verhalten" ist in diesem Fall identisch mit dem Zielbegriff, wie er bislang zugrunde gelegt wurde. Der Begriff "Inhalt" bezieht sich auf die angestrebten Lerninhalte.

2) Eine systematische Darstellung dieser Ordnungen wird von Möller vorgenommen; vgl. Möller (1973), S. 261 ff.

3) Vgl. Möller (1973), S. 264.

4) Die Lernzielklasse "Wissen" wird ohnehin inhaltlich erfaßt.

richtsthematik gewinnen die Lernziele eine konkrete Gestalt. Die zunächst eher allgemein didaktische Analyse erhält dann erst die fachdidaktische Fragestellung, die eine relativ eng begrenzte Untersuchung, wie sie in dieser Arbeit beabsichtigt wird, zuläßt.¹⁾

1) Vgl. dazu Blankertz (1975), S. 103 f.

3. BERUFSANFORDERUNGEN DER KREDITINSTITUTE ALS AUSGANGSGRÖSSE DER LERNZIELERFASSUNG

3.1. Die Erhebung von Berufsanforderungen bei Kreditinstituten

3.1.1. Zur Erhebungsproblematik

In der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur gibt es keine systematischen Darstellungen der Anforderungen, die Kreditinstitute an ihre wirtschaftswissenschaftlichen Mitarbeiter stellen. Es ist bislang sogar noch nicht einmal umfassend festgestellt worden, mit welchen Aufgaben die Hochschulabsolventen betraut werden. Vereinzelte Hinweise finden sich wohl in personalwirtschaftlichen Schriften vor¹⁾ oder können aus mehr oder weniger allgemein gehaltenen Aussagen von Vertretern der Bankpraxis entnommen werden.²⁾ Jedoch reichen die Informationen nicht aus, die Verwendungssituation des fraglichen Personenkreises auch nur annähernd zu strukturieren. Ihr Nutzen liegt allenfalls in der Möglichkeit, sie als Thesenelemente in einen umfassend angelegten Fragenkatalog zu integrieren.

Ähnlich sind auch die bislang durchgeführten Erhebungen über die Anforderungen an Führungskräfte der Wirtschaft³⁾ zu beurteilen. Sie beruhen nämlich auf Verwendungssituationen, die fast ausschließlich auf die Verhältnisse in der Industrie oder im Handel zugeschnitten sind und auf den Bankbereich kaum übertragen werden kön-

1) Vgl. z.B. Hagenmüller (1975), S. 197 - 199; Benölken (1976), S. 246 - 254 sowie Brands/Wolf (1976), S. 111 f.

2) Vgl. z.B. Burgard (1975), S. 374 - 377 sowie Reder (1976), S. 489 f. Die übrigen Aussagen - meistens in Tages- oder Wochenzeitungen veröffentlicht - haben einen zu geringen Informationsgehalt für die Arbeit.

3) Siehe S.8 ff.

nen.¹⁾ Außerdem ist die personelle Fixierung auf "Führungskräfte"²⁾ bei Kreditinstituten äußerst problematisch. Infolge der vielfältigen inner- und außerbetrieblichen Bildungsmöglichkeiten im Kreditwesen, die zum Teil sogar als gleichwertig mit einem Hochschulstudium angesehen werden³⁾, dürfte der Anteil der Nichtakademiker unter den Führungskräften besonders hoch sein. Von Aussagen über Qualifikationen aller Führungskräfte in Banken kann man folglich nicht verlässlich auf Anforderungen an Hochschulabsolventen schließen.

Die Analyse der Verwendungssituationen von Wirtschaftswissenschaftlern muß also mit einer Strukturierung des Tätigkeitsfeldes beginnen.⁴⁾ Dabei ist zunächst von einem abstrakten Bereich der "Banken" oder "Kreditinstitute"⁵⁾ auszugehen, der dann mit Hilfe geeigneter Verfahren konkretisiert werden soll.

-
- 1) Branchenspezifische Befundinterpretationen einer auf die Gesamtwirtschaft ausgelegten Erhebung sind methodisch fragwürdig. Dies gilt insbesondere, wenn die branchenspezifischen Elemente der Stichprobe nicht repräsentativ sind. Insofern kann man den Aussagen Zeidlers über die Anforderungen an Führungskräfte in Kreditinstituten (Zeidler, 1971, S. 394 - 397) keinen Anspruch auf Verlässlichkeit zugestehen.
 - 2) Der Begriff der Führungskräfte selbst ist noch nicht einheitlich festgelegt und ist bei verschiedenen Unternehmen nicht ohne weiteres vergleichbar.
 - 3) Dies dürfte insbesondere für das an der Spitze der Bildungsinstitutionen der Sparkassen stehende "Lehrinstitut für das kommunale Sparkassen- und Kreditwesen" in Bonn zutreffen. Vgl. dazu u.a. Geiger (1978), S. 142. Auch die übrigen Bankengruppen bieten zunehmend hochqualifizierende Lehrgänge an. Vgl. Hagenmüller (1975), S. 195 ff.
 - 4) Über den Begriff "Tätigkeitsfeld" besteht in der Literatur keine herrschende Meinung. Im Gegensatz zu den eher abstrakten Formulierungen, wie sie z.B. bei Albach (1978), S. 14 vorkommen, soll hier aus pragmatischen Gründen eine institutionelle Begrenzung vorgenommen werden. Demnach ist unter Tätigkeitsfeld die Gesamtheit aller beruflichen Verwendungsmöglichkeiten bei Kreditinstituten zu verstehen.
 - 5) Die Begriffe "Bank" und "Kreditinstitut" sollen hier synonym verwendet werden.

Endgültig geprägt wird die Verwendungssituation indes erst durch die Aufgabengebiete der Wirtschaftswissenschaftler innerhalb der Banken. Je nachdem, wie präzise man die Handlungsanforderungen ermitteln will, wird man sich der Arbeitsplatz- bzw. der Beschäftigungsbereichsanalyse¹⁾ bedienen. Die Arbeitsplatzanalyse stellt zwar detaillierte Informationen zur Verfügung, deren Nutzen jedoch nicht überbewertet werden darf.²⁾ Im übrigen wäre eine originäre Untersuchung der Arbeitsplätze von Hochschulabsolventen sehr aufwendig und könnte - nicht zuletzt wegen der ungewissen Erfolgsaussichten - aus forschungsökonomischen Gesichtspunkten kaum vertreten werden.

Doch selbst die Beschäftigungsbereiche sind einer systematischen und gründlichen Analyse nur teilweise zugänglich. Sobald man nämlich von idealtypischen Formen, wie etwa "marktbezogenen" und "innerbetrieblichen" Bereichen abgeht, gerät man in Konflikt mit den realtypischen Ausprägungen. Diese können aber nur unvollständig erfaßt werden; denn bislang liegen noch keine empirisch orientierten Organisationsstudien über Banken vor, deren Informationsgehalt zu einer Präzisierung der Beschäftigungsbereiche beitragen könnte.

Als spezielles Problem der Erhebung von Verwendungssituationen tritt noch die Tatsache hinzu, daß selbst innerhalb eines klar abgrenzbaren Beschäftigungsbereichs unterschiedliche Aufgaben je nach hierarchischer Stellung des Aufgabenträgers vorliegen können. So mag beispielsweise die Tätigkeit des Leiters der Kreditabteilung in mancher Hinsicht mehr Gemeinsamkeiten mit der Tätigkeit des Leiters der Wertpapierabteilung als etwa mit der seiner unterstellten Mitarbeiter

1) Unter einem Beschäftigungsbereich soll hier eine organisatorisch abgrenzbare Gesamtheit von Arbeitsplätzen verstanden werden, die infolge ähnlicher Aufgabengebiete ein gleichartiges Anforderungsprofil erwarten lassen.

2) Zur Kritik an Arbeitsplatzbeschreibungen vgl. Berthel (1977), S. 86.

haben.¹⁾ Wollte man diesem Problem konsequent Rechnung tragen, müßten die einzelnen Beschäftigungsbereiche in hierarchische Ebenen zerlegt und systematisch - etwa in Form einer Matrix - auf die jeweiligen Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede hin untersucht werden. Allerdings würde auch dieses Vorgehen eine empirisch gesicherte Kenntnis der Organisationsstruktur der Kreditinstitute voraussetzen, wie sie gegenwärtig nicht gegeben ist.

Auf die Frage, ob und inwieweit Berufsanforderungen nach den hierarchischen Ebenen innerhalb der Unternehmungen differenziert werden müssen, ist in den Arbeiten der Kölner Forschungsstelle für empirische Sozialökonomik über Berufsanforderungen eingegangen worden. Nach Brinkmann gibt es keine Anhaltspunkte dafür, daß Führungskräfte in höheren Positionen wesentlich andere Tätigkeiten ausüben, als es bei den Mitarbeitern der unteren Positionen der Fall ist.²⁾ "Die weitverbreitete Meinung, daß das intellektuelle Anspruchsniveau der Arbeit, die von AT-Angestellten³⁾ geleistet werden muß, umso höher liegt, je höher sie in der hierarchischen Pyramide ihres Unternehmens stehen, hat sich als Vorurteil erwiesen."⁴⁾

Wengleich die Ergebnisse Brinkmanns nicht kritiklos hingenommen werden können⁵⁾, so rechtfertigen sie dennoch die Entscheidung, in

-
- 1) Als typisches Beispiel für Aufgaben, die eher von der hierarchischen Stellung als vom Beschäftigungsbereich abhängen, dürfte die Mitarbeiterführung anzusehen sein.
 - 2) Vgl. Brinkmann (1970), S. 3 f. und S. 186 f.
 - 3) Als Führungskräfte wurden bei Brinkmann die außertariflichen (AT) Mitarbeiter erfaßt.
 - 4) Brinkmann (1970), S. 4.
 - 5) So ist beispielsweise ungeklärt, ob die Aussagen für Unternehmungen aller Größenklassen gelten; denn in der Erhebung von Brinkmann und Mitarbeitern wurden nur Großunternehmen mit mehr als 1000 Beschäftigten erfaßt. Dessen ungeachtet ist nicht auszuschließen, daß die grundsätzliche Ähnlichkeit der Tätigkeiten eine ungewollte Folge der möglicherweise zu allgemein gehaltenen Arbeitsakte sein könnte. Vgl. dazu die Zusammenstellung der als Erhebungsgrundlage verwendeten Größen in Brinkmann/Rippe (1969), S. 67 ff.

dieser Arbeit keine weitere Aufteilung der Beschäftigungsbereiche nach hierarchischen Ebenen vorzunehmen. Was die konkret zu erfassenden Anforderungen an die Nachwuchskräfte bei Banken angeht, erscheint es als vertretbar, sich auf die Leistungsansprüche zu beschränken, die bei der Aufnahme bzw. in der ersten Phase der Berufstätigkeit gestellt werden.¹⁾

Eine Erhebung der Verwendungssituation und der Berufsanforderungen bliebe unvollständig, würde man die mannigfaltigen Aus- und Fortbildungsmaßnahmen bei Kreditinstituten, die auch Hochschulabsolventen offenstehen, außer acht lassen.

So stellt sich mancher Leistungsanspruch ganz anders dar, wenn man weiß, welche zusätzlichen Bildungsmöglichkeiten nach dem Studienabschluß bestehen. Mit Hilfe dieser Informationen kann man außerdem versuchen, eine etwas konkretere Trennlinie zwischen berufsbefähigenden und berufsfertigenden Anforderungen zu ziehen. Es ist nämlich grundsätzlich anzunehmen, daß die inner- und außerbetrieblichen Bildungsmaßnahmen in erster Linie der Berufsfertigkeit dienen. Schließlich wird auch noch zu prüfen sein, wie die Banken den Wandel der Anforderungen in ihren Bildungsprogrammen berücksichtigen. Diese Frage ist vor allem deshalb so wichtig, weil sie als Ausgangsgröße für entsprechende Anpassungsmaßnahmen im handlungsorientierten Lernzielbereich der Hochschule angesehen werden kann.

1) Auf einen eventuellen Wandel der Berufsanforderungen im Laufe des Karrierewegs eines Mitarbeiters wird in Abschn.3.5.4 S. 144 eingegangen.

3.1.2. Die Erhebungsinstrumente

Zur Beschreibung der Verwendungssituation und der Berufsanforderungen wurden in dieser Arbeit zwei Instrumente eingesetzt: die Analyse von Stellenanzeigen und die direkte Befragung von Personalchefs von Banken.

3.1.2.1. Analyse der Stellenanzeigen von Kreditinstituten

Die Analyse von Stellenanzeigen schien aus mehreren Gründen geeignet zu sein, Informationen zu beschaffen, mit deren Hilfe eine grobe Strukturierung des Objektbereiches der Untersuchung vorgenommen werden konnte.

So kann man davon ausgehen, daß Stellenanzeigen die Interessen von Kreditinstituten bezüglich der Qualifikation ihrer Mitarbeiter widerspiegeln. Damit steht die Möglichkeit offen, anhand vorliegenden sprachlichen Materials "... Rückschlüsse auf die betreffenden individuellen und gesellschaftlichen, nicht-sprachlichen Phänomene zu ziehen."¹⁾

Außerdem können Stellenanzeigen als in sich abgeschlossene Texte sekundär-analytisch unter verschiedenen Fragestellungen wiederholt untersucht werden, ohne daß sich dadurch ihr Informationsgehalt verändert. Diese Bedingung ist bei Explorationsstudien deshalb so wichtig, weil man zunächst noch gar nicht weiß, welche Sachverhalte überhaupt vorliegen und demzufolge nicht von vornherein ein konsequentes Untersuchungsschema anwenden kann.²⁾

Schließlich empfehlen sich Stellenanzeigen auch noch dadurch, daß

1) Mayntz/HoIm/Hübner (1974), S. 151.

2) Vgl. Friedrichs (1973), S. 121.

sie als allgemein zugängliche, leicht beschaffbare Informationsquellen nicht nur forschungsökonomischen Gesichtspunkten entsprechen, sondern darüber hinaus auch die Voraussetzung für eine intersubjektive Überprüfung der Erhebungsergebnisse erfüllen.

Das Ziel der Stellenanzeigenanalyse bestand zunächst darin, gewissermaßen als Pilot-Studie Vorinformationen für die anschließende direkte Befragung der Kreditinstitute zu dienen. Zu klären war dabei in erster Linie, welche Elemente des Problems der Berufsanforderungen in einem standardisierten Fragebogen aufgenommen werden können und welches Erhebungsinstrument geeignet ist, weitere verlässliche Informationen bereitzustellen.

Was den Inhalt der Stellenanzeigen betrifft, sollten Antworten auf folgende Fragen ermittelt werden:

- 1) Welche Kreditinstitute schreiben Stellen für Akademiker aus?
(Analyse des Tätigkeitsfeldes)
- 2) Gelten die Stellenangebote für alle Arten von Akademikern?
(Analyse der Akademikerbeschäftigung)
- 3) Welche Stellen werden Akademikern angeboten?
(Analyse der Beschäftigungsbereiche)
- 4) Lassen sich die geforderten Qualifikationen im Hinblick auf die Fragestellung der Untersuchung klassifizieren und dimensionieren? (Analyse der Berufsanforderungen)
- 5) Bestehen Abhängigkeiten zwischen einzelnen Anforderungen und bestimmten Kreditinstitutsarten bzw. Beschäftigungsbereichen?
(Analyse tätigkeitsfeld- bzw. beschäftigungsbereichsspezifischer Anforderungen)¹⁾

1) Die vereinzelt angeführten Abhängigkeiten (siehe z.B. S.86 f.) können nicht als empirisch gesichert gelten; denn dazu erwies sich die Anzahl der vorliegenden Stellenanzeigen als zu gering. Bei der Heterogenität der Anforderungsmerkmale sowie der Tätigkeitsfeld- und Beschäftigungsbereichsausprägungen würde man ein Vielfaches an Informationen benötigen.

Über ihren ursprünglichen Zweck als Pilot-Studie hinaus, erwies sich die Stellenanzeigenanalyse letztlich sogar als geeignete Quelle für erweiternde und vertiefende Informationen zu einzelnen Aspekten der Berufsanforderungen.¹⁾ Insbesondere im Bereich der Wissensanforderungen, der in einer direkten Befragung der Kreditinstitute nicht erschöpfend erfaßt werden könnte, dienten die Daten gewissermaßen als "Lückenbüßer". Außerdem ergaben Vergleiche zwischen den Ergebnissen der Stellenanzeigenanalyse und der Befragung der Personalchefs einige interessante Aufschlüsse über unterschiedliche Prioritäten einzelner Qualifikationen je nach Beschäftigungsphase.²⁾

Aus methodischer Sicht handelt es sich bei der Stellenanzeigenanalyse um eine Inhaltsanalyse, d.h. um eine standardisierte Auswertung der sprachlichen Einheiten ausgewählter Texte.³⁾ Als zugrundezulegendes Textmaterial waren zunächst alle Stellenanzeigen für Akademiker bei Kreditinstituten anzunehmen. D.h. die Grundgesamtheit setzte sich aus einer zwar zahlenmäßig begrenzten, im Einzelfall aber nicht vollständig erfaßbaren Menge von Stellenanzeigen in verschiedenen Medien zusammen. Es mußte also versucht werden, durch die Wahl einer geeigneten Stichprobe eine realistische Abbildung der Grundgesamtheit herzustellen. Zunächst galt es, die Medien der Stellenanzeigen zu bestimmen. Dabei kamen in erster Linie die Wochenendausgaben der größten überregionalen deutschen Tageszeitungen in Frage. Die "Süddeutsche Zeitung" (SZ), die "Frankfurter Allgemeine Zeitung" (FAZ) und "Die Welt" können als die bedeutendsten Informationsquellen des Stellenmarktes angesehen werden. Auf "Die Welt"

-
- 1) Legitimiert wird das Einbeziehen dieser Informationen durch die, in der Befragung der Personalchefs festgestellte Tatsache, daß Kreditinstitute sich regelmäßig der Stellenanzeigen bedienen, um mit potentiellen Mitarbeitern in Kontakt zu treten. Die in den Anzeigen enthaltenen Daten können daher als repräsentativ gelten.
 - 2) So z.B. über Anforderungen, die vornehmlich während der Einarbeitungszeit im Vordergrund stehen, später indes nachrangig sind. Vgl. dazu auch S. 107 und 123.
 - 3) Vgl. Mayntz/Holm/Hübner (1974), S. 152.

wurde indes verzichtet, da der norddeutsche Raum und Berlin aus forschungsökonomischen Gesichtspunkten in dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben sollten.¹⁾

In zeitlicher Hinsicht wurde der Stichprobenumfang auf eineinhalb Jahre festgelegt, nämlich auf die Zeit von Juli 1976 bis Dezember 1977. Es war anzunehmen, daß dieser Zeitraum ausreicht, um genügend viele v e r g l e i c h b a r e Daten bereitzustellen.

Außerdem mußte noch ein Selektionsverfahren bestimmt werden, durch das Verzerrungen der quantitativen Ergebnisse vermieden werden konnten. Sofern eine Stellenanzeige einer bestimmten Bank zur selben Zeit sowohl in der SZ als auch in der FAZ erschien, wurde nur diejenige in der FAZ ausgewählt. Außerdem wurden alle Anzeigen ausgesondert, die an unmittelbar aufeinanderfolgenden Wochenenden ausgeschrieben wurden und offenbar dieselben vakanten Stellen betrafen. Nach diesem Selektionsverfahren, das verzerrende Doppelzählungen vermeiden sollte, blieben 203 Stellenanzeigen übrig. Davon wurde auf weitere 69 Anzeigen verzichtet, weil sie entweder keine für die Arbeit verwertbaren Daten enthielten oder sich auf Stellen bezogen, für die eine langjährige berufliche Praxis in Führungspositionen erwartet wurde.²⁾ In die Endauswertung kamen also 134 Stellenanzeigen für Akademiker ohne allzu Bedeutender Berufserfahrung.

Die zu analysierenden sprachlichen Einheiten bestanden aus Worten, Satzteilen und ganzen Sätzen, die als Informationen über Berufsanforderungen anzusehen waren. Ihre Klassifizierung mußte, um empirischen Ansprüchen zu genügen, anhand eines zweckbezogenen Kategorien-

1) Die regionalen Schwerpunkte der Leserschaft liegen bei der SZ mit 87 % im Süden, bei der FAZ mit 64 % in der Mitte und im Westen, bei der "Die Welt" mit 68 % im Norden und Westen des Bundesgebietes (Stand Ende 1978). Quelle: Süddeutsche Zeitung, Marketing-Service (1978), S. 14.

2) Die erforderlichen Qualifikationen bezogen sich dabei primär auf die Berufserfahrung. Ein Hochschulabschluß wurde nur "nebenbei" verlangt.

schemas vorgenommen werden.¹⁾ Entsprechend der Fragestellung der Arbeit wurde das Bloom/Krathwohl-Schema der Lernzielklassifikation zugrunde gelegt.²⁾ Inwieweit dieses Schema den formalen Anforderungen an Inhaltsanalysen genügt, war an den Kriterien der Eindimensionalität, der Vollständigkeit und der Ausschließlichkeit zu prüfen.³⁾

Das Kriterium der Eindimensionalität verlangt, daß die Kategorien nach einem e i n h e i t l i c h e n Klassifikationsprinzip abgeleitet werden und daher nur e i n e Bedeutungsdimension haben.⁴⁾ Diese Bedingung kann als erfüllt angesehen werden, da das Bloom/Krathwohl-Schema gerade die dimensionale Trennung berücksichtigt. Als vollständig wird ein Kategorienschema angesehen, wenn jede ermittelte sprachliche Einheit einer Kategorie zugeteilt werden kann.⁵⁾ Da jedes Anforderungsmerkmal im Bloom/Krathwohl-Schema untergebracht werden konnte, ist auch dieses Kriterium hinreichend berücksichtigt. Etwas problematisch ist indes das Postulat der Ausschließlichkeit, das auf einer klaren Abgrenzung der einzelnen Kategorien voneinander besteht.⁶⁾ Der hierarchische Aufbau des Bloom/Krathwohl-Schemas bedingt nämlich, daß Klassen und Kategorien höherer Ordnung diejenigen unterer Ordnung in sich einschließen. Ein Ausweg bot sich jedoch insofern an, als man die einzelnen sprachlichen Einheiten a u s s c h l i e ß l i c h der höchstmöglichen Kategorie zuordnen konnte. Allerdings war die Zuordnungsentscheidung nicht immer objektiv begründbar. In diesen Fällen wurde besonderer Wert auf die Transparenz des Zuordnungsprozesses gelegt, d.h. die Entscheidung wurde nachvollziehbar gemacht.

1) Vgl. Mayntz/Holm/Hübner (1974), S. 157.

2) Siehe dazu S. 30 ff.

3) Vgl. Friedrichs (1973), S. 321.

4) Vgl. Mayntz/Holm/Hübner (1974), S. 157.

5) Vgl. ebd., S. 157.

6) Vgl. ebd., S. 157.

Die Analyse der Stellenanzeigen kann daher als zuverlässig bezeichnet werden. Ob sie auch gültig ist, kann - wie es bei Inhaltsanalysen generell der Fall ist - nicht mit Sicherheit festgestellt werden.¹⁾

3.1.2.2. Befragung der Personalchefs von Kreditinstituten

Die Analyse der Stellenanzeigen bestätigte den Eindruck, daß Informationen, die den Ansprüchen einer Lernzielgewinnung genügen, nur durch eine direkte Befragung der "Abnehmer" von Hochschulabsolventen gewonnen werden können. Dabei waren zuerst folgende methodische Fragen zu klären:

- 1) Auf welche Grundgesamtheit soll sich die Erhebung beziehen?
- 2) Kommt eine Voll- oder eine Teilerhebung in Frage?
- 3) Welche Stichprobe kann der Erhebung zugrunde gelegt werden?
- 4) Welche Erhebungsmethode ist angemessen?
- 5) Wie ist der zugrunde zu legende Fragenkatalog zu konstruieren?

Als institutionell bestimmte Grundgesamtheit waren zunächst alle Kreditinstitute mit Sitz in der Bundesrepublik Deutschland anzusehen. Im Hinblick auf das Forschungsanliegen interessierten aber nur diejenigen Banken, die Wirtschaftswissenschaftler beschäftigen. Da diese Größe jedoch nicht bekannt war, mußte sie durch eine plausibel erscheinende Annahme bestimmt werden. So schien es infolge der Ergebnisse der Stellenanzeigenanalyse gerechtfertigt zu sein, sich auf Banken mit einer gewissen Mindestgröße zu beschränken. Die Grundgesamtheit der Erhebung wurde daher definiert als die Anzahl der im Bundesgebiet ansässigen Kreditinstitute, deren Bilanzsumme Ende 1976 mindestens 1 Mrd. DM ausmachte.

1) Die Gültigkeit inhaltsanalytischer Verfahren ist wegen vielfacher semantischer Probleme nicht endgültig zu bestimmen. Vgl. Mayntz/Holm/Hübner (1974), S. 157.

Zu klären war darüber hinaus auch, welcher Personenkreis Auskunft über die Anforderungen von Kreditinstituten geben kann. Hier wurde angenommen, daß die "Personalchefs" über die umfassendsten Informationen bezüglich Verwendungssituation und Qualifikation von Hochschulabsolventen verfügen.¹⁾ Sie schienen daher am geeignetsten für die direkte Befragung zu sein.

Durch die institutionelle Abgrenzung der Grundgesamtheit nach der Bilanzsumme hätten in einer Vollerhebung etwa 200 Kreditinstitute²⁾ erfaßt werden müssen. Eine so umfangreiche Erhebung ist aber nur sinnvoll, wenn ein wohl-strukturierter Problembereich vorliegt, der einer statistischen Hypothesenprüfung zugänglich ist. Als Mindestanforderungen könnte man beispielsweise die Existenz eines allgemein anerkannten Kataloges von Qualifikationsmerkmalen und die Kenntnis der wichtigsten Beschäftigungsbereiche von Hochschulabsolventen bei Banken nennen. Diese Bedingungen waren aber nicht erfüllt, sie wurden vielmehr als ein anzustrebendes Ziel der Erhebung angesehen. Demzufolge war nur eine Teilerhebung zu rechtfertigen, deren Ergebnisse in Grenzen Verallgemeinerungen auf die Grundgesamtheit zulassen.³⁾

Eine Teilerhebung, die dem Anspruch auf Verallgemeinerung ihrer Ergebnisse genügen will, muß sich auf eine Stichprobe stützen, die

-
- 1) Der Begriff "Personalchef" wird nicht einheitlich gebraucht. Je nach organisatorischer Ausprägung können Funktion und Rang deutlich voneinander abweichen. Während der Erhebung stellte sich heraus, daß manche Banken mehrere Personalchefs mit verschiedenen Kompetenzen und auf unterschiedlichen hierarchischen Ebenen haben. Bei anderen ist dagegen ein Mitglied der Geschäftsleitung quasi "nebenbei" Personalchef. Hier wurden daher alle mit Einstellungsbefugnis ausgestatteten Mitarbeiter von Banken pauschal als Personalchefs bezeichnet.
 - 2) Laut Bundesbankstatistik hatten Ende 1976 210 Kreditinstitute (einschließlich Bausparkassen) eine Bilanzsumme von mindestens 1 Mrd. DM. Quelle: Monatsberichte der Deutschen Bundesbank.
 - 3) Vgl. zum Problem der Voll- bzw. Teilerhebung, Friedrichs (1973), S. 125.

ein verkleinertes, repräsentatives Abbild der Grundgesamtheit darstellt.¹⁾ Eine statistisch repräsentative Stichprobe konnte wegen des schlecht-strukturierten Problembereichs freilich nicht gebildet werden.²⁾ Indes ließ sich die Auswahl der zu befragenden Banken anhand eines mehrfachen Schichtungsverfahrens vorbereiten.³⁾ Als Schichtungskriterien wurden ausgewählt:

- a) die Zugehörigkeit des Kreditinstituts zu einer bestimmten Bankengruppe,
- b) die Heterogenität der Kreditinstitute innerhalb einer Bankengruppe (Strukturunterschiede),⁴⁾
- c) der Sitz des Kreditinstituts (regionale Schichtung),
- d) die Größe der Bank, gemessen an der Bilanzsumme (Einzelabschluß),⁵⁾
- e) die Größe der Bank, gemessen an der Zahl ihrer Mitarbeiter.

Innerhalb dieses fünfdimensionalen Rasters, das überschaubare Gruppen von Kreditinstituten entstehen ließ, wurde eine bewußte Auswahl nach folgenden Kriterien getroffen:

-
- 1) Vgl. Friedrichs (1973), S. 125 f.
 - 2) So fehlten beispielsweise Informationen über ein untersuchungsrelevantes Kontinuum, mit dessen Hilfe die Grundgesamtheit auf die statistisch notwendige Normalverteilung ihrer Elemente überprüft werden könnte. Ein solches Kontinuum wäre etwa der Anteil der Akademiker an der Gesamtzahl der Mitarbeiter einer Bank.
 - 3) Vgl. Friedrichs (1973), S. 141 f.
 - 4) Am heterogensten ist die Gruppe der Regionalbanken und Sonstige Kreditbanken zusammengesetzt. Weitgehend homogen ist dagegen die Gruppe der "Großsparkassen" (Bilanzsumme mindestens 1 Mrd. DM).
 - 5) Größenvergleiche bei Banken beruhen zwar meistens auf Konzernabschlüssen. Hier mußte aber auf den Einzelabschluß zurückgegriffen werden, weil Konzerntöchter selbständig erfaßt werden sollten (z.B. die Hypothekenbanken im Besitz von Großbanken).

- a) tendenzielle Bevorzugung von Banken, bei denen infolge der Ergebnisse der Stellenanzeigenanalyse ein hoher Akademikeranteil zu vermuten war (Großbanken, Regionalbanken und Zentralbanken des Sparkassen- und Genossenschaftssektors),
- b) tendenzielle Bevorzugung von Banken mit Sitz im Süden und in der Mitte des Bundesgebietes (forschungsökonomische Gründe).¹⁾

Der notwendige Mindestumfang der Stichprobe war, nachdem es sich hier nicht um ein Hypothesenprüfungsverfahren mit bekannter Variablenzahl handelte, nicht objektiv festlegbar.²⁾ Er konnte demnach von der ausgewählten Erhebungsmethode und deren organisatorischen und finanziellen Konsequenzen abhängig gemacht werden und soll auch in diesem Zusammenhang erörtert werden.

Als angemessene Erhebungsmethode wurde das standardisierte Interview angesehen. Diese Form der mündlichen Befragung gilt in der empirischen Sozialforschung als besonders geeignet, "... wenn für alltägliche Vorgänge in einem Bereich ein Defizit an deskriptivem Wissen erkannt wird."³⁾ Gerade das trifft auf das Untersuchungsproblem zu: Die "alltäglichen" Personalselektionsverfahren der Kreditinstitute sind, insbesondere was die zugrunde liegenden Beurteilungen der Qualifikationen anbetrifft, nicht hinreichend bekannt.

Neben dieser grundsätzlichen methodologischen Rechtfertigung gibt es noch ein weitaus wichtigeres Argument für das Interview. Es eignet sich nämlich in besonderem Maße zum Klären und Überbrücken semantischer Differenzen zwischen Fragendem und Befragtem. Da gerade im Bereich der Berufsanforderungen weder in der Wissenschaft noch in der Praxis eine Begriffsklarheit besteht, müssen einige Fragen,

1) Einzelheiten über die Charakteristik der Stichprobe können den Tabellen 23 - 26, S. 175 f.

2) Vgl. Friedrichs (1973), S. 146 f.

3) Scheuch (1973), S. 67.

vornehmlich bei den Verhaltensanforderungen, von Fall zu Fall interpretiert werden. Explizit vorgegebene Definitionen könnten nicht nur zu verdeckten Mißverständnissen führen, sie würden überdies in umstrittenen Fragen eine unzulässige Problemreduktion heraufbeschwören. Die subjektiven Interpretationen durch die Befragten können außerdem in explorativen Erhebungen mitunter sehr fruchtbar für die Ergebnisse sein. Gerade die zuletzt genannten Argumente sind es, die das Interview gegenüber der schriftlichen Befragung, die grundsätzlich auch hier in Betracht gezogen wurde, hervorheben.¹⁾

Die Wahl der Erhebungsmethode setzte die Bedingungen für den Stichprobenumfang. Interviews sind organisatorisch und finanziell sehr aufwendig und können daher nicht in dem Ausmaß vorgenommen werden, wie es bei schriftlichen Befragungen möglich ist. Als methodisch hinreichend und forschungsökonomisch vertretbar wurde die Stichprobe auf 33 Kreditinstitute festgelegt. Fünf Institute fielen aus²⁾, so daß die tatsächliche Stichprobe 28 Banken oder 15 v.H. der Grundgesamtheit umfaßt. Dieser scheinbar nicht allzu große Anteil relativiert sich indes, wenn man die konsolidierte Bilanzsumme und die Gesamtmitarbeiterzahl der erfaßten Banken betrachtet. Gemessen an der Bilanzsumme (insgesamt 578 Mrd. DM) macht die Stichprobe 51 v.H., bei der Mitarbeiterzahl (insgesamt 142 228 Beschäftigte) sogar 52 v.H. der Grundgesamtheit aus.³⁾

-
- 1) Als Nachteile der schriftlichen Befragung wären außerdem noch zu nennen: generell niedrige Rücklaufquote, Unkontrollierbarkeit der Erhebungssituation, mangelnde Vorhersehbarkeit der Ausfälle (dadurch auch Verzerrung der Stichprobe) usw.; vgl. Friedrichs (1973), S. 237.
 - 2) Ausgefallen sind nur Banken der untersten Größenklasse (Bilanzsumme 1 Mrd. DM bis unter 5 Mrd. DM), und zwar im einzelnen: zwei Sparkassen, eine Regionalbank, eine Genossenschaftsbank und eine private Hypothekenbank. Zu den Ausfallgründen zählte unter anderem auch die Tatsache, daß keine Hochschulabsolventen beschäftigt wurden.
 - 3) Zahlen ohne Bausparkassen. Dort liegt der Stichprobenumfang sogar knapp über 60 v.H. (Stand jeweils Ende 1976). Quellen: Kreditinstitute in der Bundesrepublik Deutschland (1977), S. 38 ff. sowie Geschäftsberichte der Banken.

Die Konstruktion des Interview-Fragebogens stellte das Hauptproblem der Arbeit dar. "Entscheidend ist nämlich, daß die Frage nur ein Mittel zur Antwort ist, diese erst die gesuchte Variable."¹⁾ D.h., es muß von vornherein sichergestellt werden, "... daß die Antworten tatsächlich den Ausprägungen des angezielten Merkmals ... entsprechen."²⁾ Aus diesem Grunde wurden, soweit es der Informationsstand vor der Erhebung zuließ, geschlossene Fragen mit externer Antwortvorgabe verwendet³⁾: Die Antwortalternativen wurden den Befragten in Form von Tabellen oder Listen vorgelegt.⁴⁾ Offene Fragen wurden nur ausnahmsweise⁵⁾ oder als alternative Möglichkeit in besonders problematischen Fällen, in denen eine Vollständigkeit des Antwortkataloges zunächst ungewiß war, zugelassen.⁶⁾

Der Skalen-Qualität nach sind die Fragen unterschiedlich konstruiert.⁷⁾ Grundsätzlich wurden nur Nominal-,⁸⁾ Ordinal-⁹⁾ und Intervallskalen¹⁰⁾ verwendet, da ihr Informationsgehalt dem explorativen Charakter der Arbeit genügen dürfte.¹¹⁾

-
- 1) Friedrichs (1973), S. 209.
 - 2) Ebd., S. 209.
 - 3) Vgl. Mayntz/Holm/Hübner (1974), S. 108.
 - 4) Siehe z.B. Tabelle 6 zu Frage 6, Tabelle 7 zu Frage 10, Tabelle 8 zu Frage 11 usw. (Anhang, S. 196, 201 und 203)
 - 5) Z.B. Frage 18 (Anhang, S.216)
 - 6) Siehe z.B. die Tabellen 2 und 3 zu Frage 2 sowie die Tabellen 11 und 13 zu Frage 16. In der Erhebung zeigte sich dann allerdings, daß die vorgegebenen Antwortalternativen durchaus geeignet waren.
 - 7) Zum Begriff der Skalenqualität vgl. Friedrichs (1973), S. 97 f.
 - 8) Z.B. in den Fragen 6 und 15 (Anhang, S. 195 und 209)
 - 9) Z.B. in Frage 5 (Anhang, S. 193)
 - 10) Z.B. in Frage 13 (Anhang, S. 205)
 - 11) Vgl. dazu Friedrichs (1973), S. 172 ff.

Zur inhaltlichen Fragenformulierung wurde hauptsächlich auf die Ergebnisse der Stellenanzeigenanalyse zurückgegriffen. Die Beschäftigungsbereiche wurden allerdings etwas weiter aufgefächert, um genauere Angaben zu erhalten. So erschienen insbesondere die "Blöcke" Rechnungs- und Informationswesen, Organisation und Revision sowie Kundenbetreuung und Beratung¹⁾ als zu heterogen zusammengesetzt. Ebenso wurden die einzelnen Anforderungsmerkmale noch schärfer voneinander abgegrenzt, um eine spätere dimensionale Aufteilung zu erleichtern. Im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten dienten die in der Erhebung von Zeidler operationalisierten Begriffe²⁾ als Richtschnur für die sprachliche Präzisierung. Mit dieser begrifflichen Anpassung wurde im übrigen auch beabsichtigt, die vorliegenden Erhebungsergebnisse mit der allgemeinen Untersuchung Zeidlers vergleichbar zu machen und damit die empirische Basis der Erforschung von Berufsanforderungen zu verstärken.

Bei der Formulierung der einzelnen Fragen mußte außerdem eine Entscheidung darüber getroffen werden, ob die gewünschten Antworten sich pauschal auf Hochschulabsolventen aller Fachrichtungen beziehen sollen oder ob eine getrennte Behandlung nach der Art des Studienabschlusses erforderlich ist. Die Vermutung, daß "Akademiker-Stellen" alternativ mit Hochschulabsolventen verschiedener Fachrichtungen besetzt werden, lag zwar nahe³⁾, eine Klärung konnte jedoch erst im Laufe der Untersuchung erwartet werden. Deshalb wurden die Fragen zunächst grundsätzlich auf Diplomkaufleute bezogen, die als größte Akademikergruppe anzusehen waren.⁴⁾ Gleich zu Beginn der Interviews wurden die Gesprächspartner jedoch darauf aufmerksam gemacht, daß die Antworten auch auf Wirtschaftswissenschaftler schlecht-

1) Vgl. dazu die Tabellen 1 und 2, S. 69 f.

2) Vgl. Zeidler (1972), S. 262.

3) Vgl. dazu Hagenmüller (1975), S. 197 f. Die Vermutung wurde außerdem durch die Ergebnisse der Stellenanzeigenanalyse bekräftigt.

4) In den Stellenanzeigen dominierte die Nachfrage nach Diplomkaufleuten.

hin bezogen werden könnten.¹⁾ Dabei stellte sich heraus, daß nahezu alle Banken "Wirtschaftswissenschaftler" als homogene Gruppe für die weiteren Aussagen vorzogen. Was die einzelnen Qualifikationen anbetrifft, wurden zum Teil sogar Juristen und sonstige Akademiker miteinbezogen.²⁾ Ausnahmen galten im Grunde nur für spezielle Stabsbereiche, in denen ganz bestimmte Tätigkeiten auszuführen waren.³⁾ Demzufolge können die Ergebnisse der Erhebung auf alle Hochschulabsolventen bei Kreditinstituten bezogen werden.

Im übrigen wurden besonders wichtige Fragen in verschiedenen Phasen des Interviews wiederholt bzw. durch ergänzende Fragen "getestet". Auf diese Weise sollte die Reliabilität der Antworten gesichert werden.⁴⁾

Der vorläufig formulierte Fragenkatalog wurde vor der Erhebung einem Pretest unterzogen.⁵⁾ Dabei wurden die Vollständigkeit⁶⁾, Verständlichkeit⁷⁾ und Praktikabilität⁸⁾ der Fragen sowie die Zumutbarkeit der Dauer der Interviews geprüft.⁹⁾

Die Interviews wurden im Frühjahr 1978 vom Verfasser durchgeführt.

1) Siehe Frage 2, Anmerkung 2, S. 187.

2) Typisch für diese Einstellung ist die Aussage eines Gesprächspartners, wonach Hochschulabsolventen, sobald sie in die Bank eingetreten sind, nur noch als "Banker" und nicht mehr als Diplomkaufleute u.a. angesehen werden.

3) Z.B. Rechtsabteilung, Steuerabteilung, Volkswirtschaftliche Abteilung u.a.

4) Vgl. Friedrichs (1973), S. 223.

5) Der Fragenkatalog wurde mit dem Personalchef der Niederlassung einer Großbank und dem Ausbildungsleiter einer Regionalbank diskutiert.

6) Insbesondere, ob die wichtigsten Anforderungsmerkmale erfaßt wurden.

7) Insbesondere, ob semantische Differenzen bestehen.

8) Insbesondere, ob die Fragen in der gewählten Form überhaupt beantwortbar sind, d.h. welcher Informationsstand vorausgesetzt werden kann.

9) Als zumutbare Dauer des Interviews stellten sich 60 bis 90 Minuten heraus, wodurch sich allgemeine Erfahrungen der empirischen Forschung bestätigten. Vgl. dazu Friedrichs (1973), S. 214 und Scheuch (1973), S. 93.

3.2. Tätigkeitsfeld und Beschäftigungsbereiche von Wirtschaftswissenschaftlern bei Kreditinstituten

3.2.1. Das Tätigkeitsfeld

Das Tätigkeitsfeld der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulabsolventen wurde bislang idealtypisch mit "Banken" oder "Kreditinstituten" umschrieben. Welche realtypischen Ausprägungen damit gemeint sind, läßt sich etwas näher bestimmen, wenn man die amtliche Bankenstatistik der Deutschen Bundesbank zurate zieht.

Obersicht 2: Bankengruppen in der Bundesrepublik Deutschland

Kreditbanken

- Großbanken
- Regionalbanken und sonstige Kreditbanken
- Zweigstellen ausländischer Banken
- Privatbankiers

Girozentralen (einschließlich Deutsche Girozentrale)

Sparkassen

Genossenschaftliche Zentralbanken (einschließlich Deutsche Genossenschaftsbank)

Kreditgenossenschaften

Realkreditinstitute

- Private Hypothekenbanken
- Öffentlich-rechtliche Grundkreditanstalten

Teilzahlungskreditinstitute

Kreditinstitute mit Sonderaufgaben

Postscheck- und Postsparkassenämter

Bausparkassen

- Private Bausparkassen
- Öffentliche Bausparkassen

Quelle: Monatsberichte der Deutschen Bundesbank.

Gewiß ist auch diese Systematik noch weitgehend idealtypisch, sie kann aber unproblematisch durch Hinzuziehen von weiteren Informationen je nach Bedarf konkretisiert werden.¹⁾ In der Regel reichte indes diese Gruppierung zur Erfassung der Verwendungssituation aus. Problematisch ist allenfalls, daß im Bundesbankschema nicht alle Unternehmen erfaßt werden, die man wegen der Eigenart ihrer Geschäfte zum Tätigkeitsfeld "Banken" zählen könnte. So fehlen beispielsweise die Kapitalanlagegesellschaften, die nach § 1 Abs. 1 Ziff. 6 KWG sogar definitiv zum Kreis der Kreditinstitute gehören. Als bankähnliche Bereiche könnte man außerdem Leasing- und Factoringinstitute, Kreditgarantiegemeinschaften und Kapitalbeteiligungsgesellschaften als potentiellles Tätigkeitsfeld von Wirtschaftswissenschaftlern ansehen. Schließlich wären auch noch die Verbände der Kreditwirtschaft, insbesondere die des Sparkassen- und Genossenschaftsbereichs zu erwähnen, zumal sie in vielerlei Hinsicht banktypische Verwendungssituationen bieten.²⁾ Ausgeklammert ist außerdem die Deutsche Bundesbank, die mit dem Höheren Bankdienst ebenfalls zum Tätigkeitsfeld gehört. Man kann jedoch davon ausgehen, daß der überwiegende Teil der im "engeren Bankenbereich"³⁾ erfaßten Verwendungen und Anforderungen grundsätzlich auf die "verwandten" Bereiche übertragen werden kann.

Nachdem das Tätigkeitsfeld theoretisch dargestellt wurde, interessieren nun die tatsächlichen Gegebenheiten. Die Stellenan-

- 1) In dieser Arbeit wurden beispielsweise anhand der Jahresberichte der einzelnen Bankenverbände die jeweiligen Mitgliedsbanken ermittelt, die dann durch weitere Informationen - z.B. aus Kreditinstitute (1977), S. 38 ff. - , etwa über Bilanzsumme, Mitarbeiterzahl, regionale Verbreitung usw. zu einem realtypischen Abbild des Kreditwesens zusammengefügt werden konnten.
- 2) Als Beispiel kann man das überbetrieblich organisierte Rechnungswesen bei Sparkassen und Genossenschaftsbanken nennen. Dazu kämen noch betriebs- und volkswirtschaftliche "Research-Bereiche", die von ihrer Aufgabenstellung her der Stabstätigkeit in Banken ähneln.
- 3) Gemeint ist der Kreis der in der amtlichen Bankenstatistik erfaßten Institute.

zeigenanalyse ergab, daß nahezu alle Bankengruppen Wirtschaftswissenschaftler nachfragen.¹⁾ Nicht vertreten waren lediglich öffentlich-rechtliche Grundkreditanstalten, Teilzahlungskreditinstitute sowie Postscheck- und Postsparkassenämter.²⁾ Man kann also als erstes Ergebnis festhalten, daß das Tätigkeitsfeld der Hochschulabsolventen sich grundsätzlich auf den gesamten Bankensektor erstreckt.

Nun interessiert darüber hinaus aber auch die Frage, welche Institutsgruppen einen größeren Teil der Hochschulabsolventen aufnehmen. Hierüber kann die Stellenanzeigenanalyse allerdings nur sehr beschränkt Auskunft geben. Die Häufigkeit, mit der eine bestimmte Bankengruppe um Mitarbeiter wirbt, ist noch kein hinreichendes Indiz für die Anzahl der tatsächlich eingestellten Personen; denn erstens pflegt nicht jede Bank gleichermaßen um Mitarbeiter auf dem Wege der Stellenanzeigen zu werben und zweitens ist der Erhebungszeitraum von 18 Monaten möglicherweise zu knapp bemessen, um außergewöhnliche Schwankungen des Einstellungsverhaltens der Institute auszugleichen.

Trotz dieser Vorbehalte kann man die ermittelten Daten dennoch als grobe Hinweise akzeptieren, zumal die Ergebnisse ohnehin nicht allzu sehr überraschen. So zeigte sich, daß die Kreditbanken mit etwa 50 v.H. aller Stellenanzeigen am häufigsten vertreten waren.³⁾ Ihnen folgten die Zentralinstitute des Sparkassen- und Genossenschaftssektors mit zusammen etwa 30 v.H.⁴⁾ Die übrigen Bankengruppen waren nur auf wenigen Anzeigen vertreten. Die stabilen Mehrheiten der Kreditbanken und der Zentralinstitute berechtigen zu der Annahme, daß der größte Teil der Hochschulabsolventen in diesen Bankengruppen eingesetzt wird.

1) Siehe Tab. 19, S. 172.

2) Die öffentlichen Bausparkassen konnten nicht verläßlich erfaßt werden, da sie zum Teil zusammen mit Girozentralen Stellenangebote ausgeschrieben hatten, ohne daß dabei eine sinnvolle Abgrenzung möglich gewesen wäre.

3) Siehe Tab. 19, S. 172.

4) Siehe ebd.

Als weiteres Charakteristikum des Tätigkeitsfeldes kann die Größe der Bank, ausgedrückt durch ihre Bilanzsumme bzw. ihre Mitarbeiterzahl angesehen werden. Bis auf wenige Ausnahmen lagen die Bilanzsummen der ausschreibenden Institute über einer Mrd. DM.¹⁾ Knapp zwei Drittel der Banken konnten sogar eine Bilanzsumme von mehr als fünf Mrd. DM vorweisen, etwas weniger als die Hälfte lagen sogar über 20 Mrd. DM.²⁾

Zieht man vergleichsweise die Mitarbeiterzahl als weiteres Betriebsgrößenkriterium hinzu, ergibt sich allerdings eine andere Häufigkeitsverteilung. Die Gruppe der größten Institute (ab 5000 Mitarbeiter) trat zwar ebenfalls als stärkster Nachfrager nach Hochschulabsolventen auf, ihr Vorsprung gegenüber den anderen Gruppen war aber nicht allzu groß.³⁾ Den zweiten Rang nahmen sogar die Institute mit weniger als 500 Mitarbeitern ein.⁴⁾

Dieser scheinbare Widerspruch, der auf den ersten Blick zwischen den Aussagen bezüglich der Bilanzsumme bzw. die Mitarbeiterzahl zu bestehen scheint, löst sich indes auf, wenn man die Betriebsgröße in Beziehung zur Institutsart setzt. Bei Banken gilt die Gesamtzahl der Mitarbeiter nur als beschränkt aussagefähiger Größenindikator. Regionalbanken mit einer Vielzahl von Niederlassungen und intensiv betriebenen Mengengeschäft benötigen wesentlich mehr Personal als etwa Zentralbanken des Sparkassen- bzw. Genossenschaftssektors, die überwiegend im Interbanken- bzw. im Großkundengeschäft tätig sind.⁵⁾

1) Siehe Tab. 21, S. 174.

2) Siehe ebd.

3) Siehe Tab. 22, S. 174.

4) Siehe ebd.

5) Beispielsweise bewältigte die Bayerischen Hypotheken- und Wechselbank München eine Bilanzsumme von ca. 46 Mrd. DM mit knapp 11.000 Mitarbeitern, während die Bayerische Landesbank - Girozentrale München bei einer Bilanzsumme von ca. 51 Mrd. DM nur etwas mehr als 3.500 Mitarbeiter einsetzte (Stand Ende 1976); Quelle: Kreditinstitute (1977), S. 38.

Indes werden im weitgehend standardisierten Mengengeschäft der Banken¹⁾, insbesondere in der Abwicklung des Zahlungsverkehrs, an den Großteil der Mitarbeiter keine besonders hohen Qualifikationsanforderungen gestellt, so daß in diesem Geschäftsbereich nur wenig Hochschulabsolventen - gemessen an der Gesamtzahl der Mitarbeiter dieses Bereiches - eingesetzt werden dürften. Umgekehrt erfordert das Großkundengeschäft, z.B. die Konsortialkreditgewährung²⁾ besonders hochqualifizierte Mitarbeiter. Dies schlägt sich letztlich auch in der Akademikerquote, d.h. dem Anteil der Hochschulabsolventen an der Gesamtzahl der Mitarbeiter nieder, die bei Zentralbanken deutlich größer ist als bei Regionalbanken.³⁾

Man kann also feststellen, daß das Tätigkeitsfeld der Wirtschaftswissenschaftler sich zwar grundsätzlich auf alle Kreditinstitutionsgruppen erstreckt, sein Schwerpunkt liegt aber bei den - gemessen an der Bilanzsumme - großen Banken. Das sind insbesondere die Groß- und Regionalbanken sowie die Zentralbanken des Sparkassen- und Genossenschaftssektors. Wegen der außergewöhnlich hohen Akademikerquote kann man auch die Kreditinstitute mit Sonderaufgaben zum engeren Bereich des Tätigkeitsfeldes zählen.

-
- 1) Dies trifft in erster Linie für die Abwicklung der Geschäfte im Kassen-, Scheck- und Überweisungsverkehr sowie für das Spareinlagen- und Kleinkreditgeschäft zu. Umfangreichere Anlagegeschäfte bzw. Finanzierungsprogramme erfordern indes trotz weitgehender Standardisierung höher qualifizierte Mitarbeiter; vgl. Hagenmüller (1975), S. 68 ff.
 - 2) "Ein konsortiales Finanzierungsvorhaben verlangt aufgrund der Komplexität des Projektes eine schon fast generalstabsmäßige Planung, Vorbereitung und Durchführung..."; Hagenmüller (1975), S. 171. Unter den Mitarbeitern der Konsortialabteilung befinden sich neben den Bankpraktikern insbesondere Juristen, Diplom-Kaufleute und Diplom-Volkswirte; vgl. Hagenmüller (1975), S. 172.
 - 3) Die in der Erhebung der Berufsanforderungen ermittelten durchschnittlichen Akademikerquoten betragen bei Zentralbanken des Sparkassen- und Genossenschaftssektors etwa 6,5 %, bei Regionalbanken etwa 4 %. Eine außergewöhnlich hohe Quote an Hochschulabsolventen liegt mit etwa 30 % bei den Kreditinstituten mit Sonderaufgaben vor. Quelle: Ergebnisse der Befragung von Personalchefs.

3.2.2. Die Beschäftigungsbereiche

Nachdem das Tätigkeitsfeld der Hochschulabsolventen abgesteckt ist, gilt es zu untersuchen, welche Beschäftigungsbereiche innerhalb der Banken für Wirtschaftswissenschaftler vornehmlich in Frage kommen. Zu diesem Zweck ist ein Katalog von organisatorisch abgrenzbaren Betriebseinheiten zu erstellen, der die relevanten Bereiche möglichst vergleichbar abbildet. Ein derartiger Katalog, der grundsätzlich für alle Kreditinstitutsgruppen gelten soll, kann freilich nur abstrakt gefaßt sein und wird im Hinblick auf das Thema fallweise mit zusätzlichen Daten ergänzt werden müssen.

Es wäre zwar naheliegend, die Beschäftigungsbereiche anhand gängiger Organisationsmodelle¹⁾ von vornherein zu konkretisieren, jedoch stehen diesem Vorhaben zu viele praktische Schwierigkeiten im Wege. Zunächst ist noch einmal darauf hinzuweisen, daß es keine empirisch gesicherten Aussagen über die realen Organisationsstrukturen der Banken gibt. Man müßte also auf die vorhandenen theoretischen Modelle zurückgreifen, die allerdings nahezu ausschließlich auf große, universell tätige Filialbanken zugeschnitten sind.²⁾ Selbst wenn man die Aussagen mit Hilfe einiger praktischer Beispiele aus anderen Bankengruppen erweitern könnte, bleiben noch zu viele Variationsmöglichkeiten offen, so z.B. historisch bedingte Abweichungen innerhalb der Gruppen, unterschiedliche Abhängigkeiten der Organisationsstruktur von der Betriebsgröße u.a. Darüber hinaus

1) Die bei Kreditinstituten möglichen Organisationsmodelle werden zusammenfassend dargestellt in Hagenmüller (1976), S. 47 bis 67. Die "traditionelle" Spartenorganisation wird speziell behandelt in Klinge (1967), S. 42 bis 70. Mit der gegenwärtig besonders diskutierten "marktorientierten" Bankorganisation beschäftigen sich u.a. Ellermeier (1975), insbesondere S. 34 ff., Mankwald (1975), insbesondere S. 58 ff. sowie Wielens (1977), insbesondere S. 45 ff.

2) Vgl. z.B. Ellermeier (1975), S. 3 f.; Mankwald (1975), S. 18; Wielens (1977), S. XV sowie Hagenmüller (1975), S. 21 ff. Die filiallosen Zentralbanken sowie die Institute mit Sonderaufgaben passen nicht in diese Schemata.

haftet allen Organisationsmodellen der Makel an, daß sie nur eine Momentaufnahme darstellen und einen sich möglicherweise bereits anbahnenden Wandel nicht erkennen lassen.¹⁾ Gerade der Zukunftsaspekt ist aber im Hinblick auf die Frage der Berufsanforderungen besonders wichtig.

Da die Ableitung eines allgemeingültigen Katalogs der Beschäftigungsbereiche aus den gegebenen Organisationsmodellen wenig sinnvoll erscheint, sollen - wie auch schon bei der Bestimmung des Tätigkeitsefeldes - die Ergebnisse der Stellenanzeigenanalyse als Ausgangsbasis gewählt werden. Endgültige Aussagen können dann aufgrund der Erhebung der Berufsanforderungen gemacht werden, zumal in den Interviews explizit nach den Beschäftigungsbereichen gefragt wurde.

Aus der Menge der bankbetrieblichen Verwendungsmöglichkeiten fällt ein Bereich bzw. eine Gruppe von Bereichen auf, in denen spezielle studienbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten eine wichtige Qualifikationsvoraussetzung darstellen. Es handelt sich dabei in erster Linie um die sogenannten Stabsstellen²⁾, die man am ehesten als typische Aufgabengebiete für Wirtschaftswissenschaftler ansehen könnte.³⁾ Dazu gehören Direktionssekretariate, Planungsbüros, Betriebswirtschaftliche bzw. Volkswirtschaftliche Abteilungen und im weiteren Sinne auch die Beteiligungsverwaltungen. Die Gemeinsamkeiten dieser Bereiche sind neben der unmittelbar wirtschaftswissenschaftlichen Aufgabenstellung⁴⁾ auch die direkte Zuordnung zur Ge-

1) Ein solcher Wandel scheint sich unter dem Druck des verschärften Wettbewerbs von der nach leistungsbezogenen Arbeitsabläufen ausgerichteten Spartenorganisation zur kunden- bzw. marktorientierten Organisation zu vollziehen. Siehe dazu auch S. 141 ff.

2) Zum Begriff der Stabsstelle vgl. Höhn (1973), Sp. 1543 - 1556, insbesondere Sp. 1544.

3) Vgl. Büschgen (1972), S. 74.

4) Die Stäbe (hier beschränkt auf Führungsstäbe) tragen durch Informationsbeschaffung und -verarbeitung sowie durch entsprechende Beratung der Linieninstanzen zur Entscheidungsfindung bei; vgl. Hagenmüller (1976), S. 51.

schaftsleitung, und zwar in Gestalt einer Stab-Linien-Organisation.¹⁾

Daneben kann man zu den Beschäftigungsbereichen mit engerer wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung auch die Organisations- und Revisionsabteilungen, das Rechnungs- und Informationswesen, den Bereich Personal und Ausbildung sowie gegebenenfalls die Marketingabteilung zählen. Von den Stäben im oben dargestellten Sinne unterscheiden sie sich teils durch ihre organisatorische Gestaltung²⁾, teils durch einen größeren Anteil an nichtakademischen Mitarbeitern³⁾. Sie sollen daher getrennt von den "typischen" Akademikerbereichen erfaßt werden.

Während die bisher genannten Verwendungsmöglichkeiten nahezu ausschließlich den Innenbetrieb der Banken betreffen, kommt für Hochschulabsolventen auch ein Einsatz in Abteilungen in Frage, die primär die Marktleistungen erbringen. Das sind vornehmlich die Bereiche Kredit-, Wertpapier- und Auslandsgeschäft sowie Einlagen und Zahlungsverkehr. Grundsätzlich handelt es sich hierbei um praktisch-kaufmännische Tätigkeiten, zu deren Ausübung ein Studium nicht erforderlich wäre. Faktisch werden indes gerade für diese Bereiche zunehmend Wirtschaftswissenschaftler gesucht, wobei jedoch die üblicherweise gestellte Forderung nach einer zusätzlichen Bankausbildung den Praxisbezug unterstreicht.⁴⁾

-
- 1) Zum Begriff der Stab-Linien-Organisation vgl. Grochla (1972), S. 181 ff.
 - 2) So ist insbesondere das Prinzip der Weisungsbefugnis mitunter anders geregelt als bei den Stäben im eigentlichen Sinne.
 - 3) Vor allem im Rechnungs- und Informationswesen werden viele Arbeiten ausgeführt, die keine besonders hohe Qualifikation erfordern.
 - 4) Während beispielsweise in Stellenanzeigen für Stabsbereiche nur in knapp der Hälfte der Fälle eine Banklehre als notwendig bezeichnet wurde, war es im Bereich der Kundenbetreuung und Beratung bei nahezu drei Viertel der Anzeigen der Fall.

Welches Gewicht den einzelnen Bereichen zukommt, sieht man zum einen an der Häufigkeit der in einschlägigen Tageszeitungen ausgeschriebenen Stellen und zum anderen an der Anzahl der tatsächlichen beschäftigten Bankakademiker.

Die Analyse der Stellenanzeigen ergab folgendes Bild:

Tabelle 1: Stellenangebote für Wirtschaftswissenschaftler

Beschäftigungsbereich	Häufigkeit der Nennungen in v.H. (n = 134)
1. Kreditgeschäft	22
2. Rechnungs- und Informationswesen, Organisation, Revision*	20
3. Kundenbetreuung und Beratung*	16
4. Stabsbereiche	13
5. Auslandsgeschäft	12
6. Personal und Ausbildung	5
7. Marketing	4
8. Sonstige Bereiche	8

*) Die Bereiche 2. und 3. konnten mangels genauer Stellenbeschreibung in den Anzeigen nicht weiter aufgefächert werden. Der Bereich 3. umfaßt das Wertpapier- und Einlagengeschäft.

Die Ergebnisse zeigen, daß Wirtschaftswissenschaftler grundsätzlich in allen wichtigen Bereichen des Bankbetriebs gesucht werden, und zwar jeweils zur Hälfte im Marktbereich und im Innenbetrieb. Absolut führend ist im ersten Fall das Kreditgeschäft, im zweiten Fall dominiert die Gruppe Rechnungs- und Informationswesen, Organisation und Revision.

In der Erhebung der Berufsanforderungen, bei der die komplexen Bereiche weiter aufgefächert werden konnten, ergab sich auf die Frage nach den Beschäftigungsbereichen folgendes Bild:

Tabelle 2: Beschäftigungsbereiche von Wirtschaftswissenschaftlern (Erhebungsergebnisse)

Beschäftigungsbereich	Häufigkeit der Nennungen in v.H. (n = 25) Mehrfachnennungen
1. Kreditgeschäft	92
2. Spezielle Stabsbereiche	76
3. Auslandsgeschäft	60 (75)*
4. Rechnungs- und Informationswesen	60
5. Organisation	60
6. Wertpapiergeschäft	56 (78)*
7. Personal und Ausbildung	56
8. Revision	36
9. Marketing	36
10. Einlagengeschäft und Zahlungsverkehr	20

*) Bei den Werten in Klammern wurde die Bezugsbasis um diejenigen Banken korrigiert, die das Auslands- bzw. Wertpapiergeschäft nicht betreiben dürfen.

Auch diese Ergebnisse bestätigen die Annahme, daß grundsätzlich alle betriebliche Teilbereiche für wirtschaftswissenschaftliche Hochschulabsolventen in Frage kommen. Die vorrangige Bedeutung des Kreditgeschäfts als Aufgabengebiet wird nochmals unterstrichen, indem beinahe jede der erfaßten Banken Wirtschaftswissenschaftler in diesem Bereich einsetzt. Auf den weiteren Rängen ergeben sich im Vergleich zur Stellenanzeigenanalyse Verschiebungen, die teils auf die detaillierte Erfassung, teils auf Besonderheiten der Stichprobe der Erhebung zurückzuführen sind. Wirklich vollständig ließe sich eine

Rangfolge der Beschäftigungsbereiche im übrigen erst dann ermitteln, wenn man Informationen über die absoluten Beschäftigtenzahlen je nach Aufgabengebiet hätte. Diese Daten konnten aber nicht in der erforderlichen Genauigkeit erhoben werden; denn nur wenige Kreditinstitute verfügen offenbar über ein Personalinformationssystem, das den Bildungsstand ihrer Mitarbeiter in bezug auf die Beschäftigungsbereiche erfaßt.¹⁾ Soweit absolute Zahlen erhältlich waren, bestätigte sich eindeutig die Spitzenposition des Kreditgeschäfts. Für andere Bereiche lassen sich keine empirisch haltbaren Aussagen treffen.²⁾

Detaillierte Angaben zum Gewicht der einzelnen Beschäftigungsbereiche werden indes keinen besonderen Informationsgewinn mit sich bringen; denn sie müßten ohnehin nach Bankengruppen und weiteren Klassifikationskriterien, wie etwa der Betriebsgröße, aufgegliedert werden, um den Realbedingungen angenähert werden zu können. So entfallen beispielsweise bei den Spezialkreditinstituten ganze Geschäftssparten, wie etwa das Wertpapiergeschäft bei den öffentlich rechtlichen Instituten mit Sonderaufgaben im Kreditbereich oder das Auslandsgeschäft bei Bausparkassen. Auch wird der Umfang der Stabsabteilungen nicht nur eine Frage der Größe der Bank sein, sondern auch davon abhängen, ob andere Institutionen in Fragen der Planung, betriebs- und volkswirtschaftlichen Analyse u.a. konsultiert werden können, wie dies insbesondere bei den Zentralbanken des Sparkassen- bzw. Genossenschaftssektors der Fall ist.

1) Nur etwa ein Viertel der in der Erhebung erfaßten Kreditinstitute verfügte über detailliert abrufbare Personalinformationen. Allein ein Fünftel konnte überhaupt keine konkreten Zahlen über die beschäftigten Hochschulabsolventen nennen.

2) Diejenigen Banken, die konkrete Zahlen nannten, bilden keinen repräsentativen Ausschnitt aus der Stichprobe. Die Ergebnisse können demnach ein verzerrtes Bild entstehen lassen.

3.3. Die Berufsanforderungen der Kreditinstitute an wirtschaftswissenschaftliche Hochschulabsolventen

3.3.1. Charakterisierung des Anforderungsprofils

3.3.1.1. Überblick und Abgrenzungen

Die verschiedenartigen bankbetrieblichen Beschäftigungsbereiche bedingen eine Vielzahl von Anforderungsprofilen.¹⁾ Je nachdem, welche Aufgaben im Einzelfall zu erfüllen sind, werden die Anforderungsmerkmale sowohl in ihrer Gesamtheit als auch in ihrer Gewichtung variieren. Die Abweichungen dürften um so größer sein, je präziser die zu erledigenden Arbeiten und die dafür erforderlichen Qualifikationen beschrieben sind. Zum Zweck der Lernzielforschung wäre es indes wenig sinnvoll, sehr detaillierte Anforderungsprofile zu ermitteln. So bieten sie, genauso wie Stellenbeschreibungen, nur eine Momentaufnahme, die kaum etwas über zukünftige Wandlungen aussagt. Außerdem enthalten sie eine Fülle von Elementen, die eher der Berufsfertigkeit als der Berufsfähigkeit zuzuordnen wären. In der Planung des Hochschulunterrichts ist aber von den Anforderungen auszugehen, die als berufsbefähigend angesehen werden.

Ein für die Lernzielbestimmung geeignetes Anforderungsprofil wird deshalb einen etwas höheren Abstraktionsgrad haben und sich vornehmlich auf jene Elemente konzentrieren, die grundsätzlich für mehrere Beschäftigungsbereiche gültig sind. Darüber hinaus müssen die Anforderungen soweit abstrakt gehalten sein, daß sie in der Zukunft notwendig werdende Anpassungsentscheidungen zulassen.²⁾

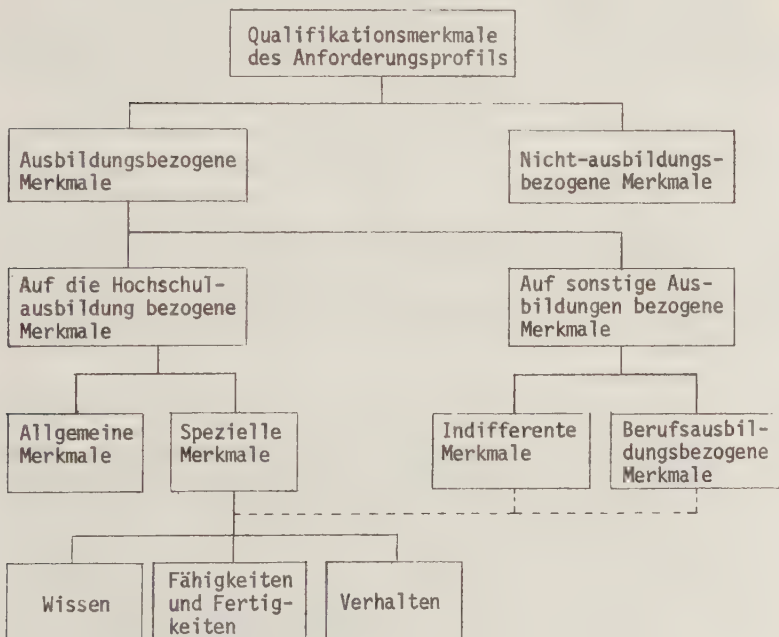
1) "Die Gesamtheit der Anforderungen einer Stelle bildet das Anforderungsprofil dieser Position." Siehe Kreikebaum (1975), Sp. 2926. Da in dieser Arbeit nicht von Stellen-, sondern von Beschäftigungsbereichsbeschreibungen ausgegangen wird, sind die Anforderungen sinngemäß auf diese globaleren Betriebseinheiten zu übertragen.

2) Vgl. zum "evolutorischen" Charakter von Anforderungsprofilen Kreikebaum (1975), Sp. 2926.

Es ist also ein idealtypisches Profil eines Wirtschaftswissenschaftlers zu skizzieren, das einen entsprechend qualifizierten Hochschulabsolventen befähigen würde, nach einer Einarbeitungszeit in allen wichtigen Bereichen eines Kreditinstituts eingesetzt zu werden.

Anforderungsprofile setzen sich aus einer Menge wesensverschiedener Elemente zusammen, die zum Teil ohne Bezug zur Hochschulausbildung, mitunter sogar ohne jegliche Ausbildungsrelevanz sind. Man könnte die einzelnen Qualifikationsmerkmale im Hinblick auf die Zielsetzung der Arbeit etwa folgendermaßen gruppieren:

Obersicht 3: Elemente von Anforderungsprofilen



Ausgeklammert werden zunächst alle Qualifikationsmerkmale, die nicht unmittelbar im Zusammenhang mit einer vorhergegangenen Ausbildung stehen. Dazu gehören insbesondere Geschlecht, Alter, körperliche und seelische Verfassung, äußeres Aussehen und Auftreten, Mobilität¹⁾, politische Grundhaltung²⁾ und Gehaltsvorstellungen. Wenngleich einige der genannten Merkmale eine bedeutende Rolle bei der Einstellung von Mitarbeitern spielen³⁾, sollen sie im Hinblick auf die Lernzielerfassung außer Betracht bleiben.⁴⁾

Das gleiche gilt für alle auf sonstige Ausbildungen bezogenen Merkmale. Es ist zwar in diesem Zusammenhang auf die große Bedeutung der Banklehre als Einstellungskriterium hinzuweisen⁵⁾, die Hochschule hat letztlich aber keinen Einfluß auf das Vorhandensein einer solchen Qualifikation.⁶⁾ Implizit berücksichtigt werden indes jene "indifferenten" Qualifikationen, die sowohl durch eine Hochschulausbil-

-
- 1) Unter Mobilität ist hier die Bereitschaft zum regionalen Wechsel des Arbeitsplatzes zu verstehen.
 - 2) Mit politischer Grundhaltung ist die Übereinstimmung mit den Verfassungswerten und der Wirtschaftsordnung, insbesondere mit dem Leistungsprinzip gemeint.
 - 3) Zu hohes Lebensalter und unrealistische Gehaltsvorstellungen gehören zu den wichtigsten Ablehnungsgründen von Bewerbern; vgl. Tab. 30, S. 178.
 - 4) Eine Sonderrolle spielt wohl die politische Grundhaltung; denn gemäß § 7 HRG sollen die Studenten "zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt" werden. Dieses Richtziel ist aber zu komplex und zu stark werturteilsbehaftet, als daß es im Rahmen einer Erhebung von Berufsanforderungen hinreichend dargelegt werden könnte.
 - 5) Nach dem persönlichen Eindruck und deutlich vor den studienbezogenen Qualifikationen ist die Banklehre das wichtigste Einstellungskriterium bei Kreditinstituten, vgl. Tab. 32, S. 180.
 - 6) Die hochschulpolitischen Entscheidungsinstanzen könnten allenfalls eine allgemeine Berufsausbildung, nicht aber eine konkret institutionenbezogene Ausbildung, wie etwa zum Bankkaufmann, vorschreiben. Im übrigen könnte eine solche Entscheidung nicht im Hinblick auf den späteren Berufserfolg, sondern allein auf die Effizienz des Studiums ausgerichtet sein.

dung als auch durch eine Berufsausbildung erworben werden können. Typische Beispiele hierfür sind die in Stellenanzeigen häufig genannten Anforderungen wie "vertiefte bilanzanalytische Kenntnisse", "fundierte Kenntnisse im Kredit- und Auslandsgeschäft" usw. Diese Qualifikationsmerkmale werden, unabhängig von der Ausbildungsinstitution, im Rahmen der speziellen hochschulbezogenen Merkmale erfaßt.

3.3.1.2. Allgemeine und spezielle hochschulausbildungsbezogene Anforderungen

Unter den allgemein auf die Hochschulausbildung bezogenen Anforderungsmerkmalen verdienen besondere Beachtung die alternativen Studiengänge, die geeigneten Fächerkombinationen, die Dauer des Studiums sowie die Examensnoten.¹⁾ Sie liefern zwar keine unmittelbar verwertbaren Daten für die Lernzielerfassung, leisten aber einen wichtigen Beitrag zu den grundsätzlichen Fragen der inhaltlichen und zeitlichen Abgrenzung der Ausbildungsgänge sowie zu dem anzustrebenden Leistungsstandard.

Soweit für eine Banktätigkeit eine Hochschulausbildung erwartet wird, nimmt die Betriebswirtschaftslehre den ersten Rang ein. Diplomkaufleute werden in Stellenanzeigen am häufigsten gesucht²⁾ und stellen

1) Bei den in der Erhebung der Berufsanforderungen ebenfalls berücksichtigten Fragen nach der Bedeutung des Studienortes, der Promotion sowie des Themas von wissenschaftlichen Arbeiten ergaben sich keine nennenswerten Prioritäten. Siehe Tab. 32, S. 180.

2) In den Stellenanzeigen wurden folgende Studiengänge genannt (nach der Häufigkeit der Nennung; n = 134; Mehrfachnennungen):

1. Betriebswirtschaftslehre	37 v.H.
2. Volkswirtschaftslehre	13 v.H.
3. Wirtschaftswissenschaften (ohne nähere Angaben)	23 v.H.
4. Sonstige Studiengänge	33 v.H.

auch die größte Akademikergruppe unter den Bankmitarbeitern.¹⁾ Allerdings ist der Vorsprung des betriebswirtschaftlichen Studiums gegenüber alternativ in Frage kommenden Ausbildungsgängen nicht allzu groß. So werden viele Positionen neben Diplomkaufleuten auch Diplomvolkswirten, Juristen, "sonstigen Hochschulabsolventen"²⁾ und nicht zuletzt auch Bankpraktikern³⁾ angeboten. In diesen Fällen muß sich das Anforderungsprofil auf Merkmale konzentrieren, die für jede der aufgeführten Gruppen zutreffen können. Der Bereich der Fachkenntnisse dürfte angesichts der äußerst unterschiedlichen Vorbildung in den Hintergrund treten. Dominant wären demnach allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Verhaltensweisen.

Ein ähnliches Bild bietet sich, wenn man nach den für Bankmitarbeiter geeigneten Fächerkombinationen im Studium fragt. Bei etwa der Hälfte der in der Erhebung erfaßten Banken legte man Wert auf bestimmte Studienschwerpunkte, wobei die Angaben für die als besonders geeigneten Fächer - mit Ausnahme der naheliegenden Bankbetriebslehre -

-
- 1) Bei der Erhebung der Berufsanforderungen konnten zwar keine vollständigen Angaben über die Studienabschlüsse der Mitarbeiter ermittelt werden. Anhand der zum Teil geschätzten Zahlen lassen sich aber folgende Relationen nennen:
 - a) Diplomkaufleute zu Diplomvolkswirten: 1,7 zu 1
 - b) Diplomkaufleute zu Juristen : 1,3 zu 1.Aufschlußreicher als dieses statische Bild sind die Angaben zum künftigen Bedarf an Hochschulabsolventen. Demnach wird der Anteil der Diplomkaufleute an der Gesamtzahl der Mitarbeiter deutlicher steigen als der Anteil der übrigen Akademikergruppen.
 - 2) Die Gruppe der "sonstigen Hochschulabsolventen" umfaßt neben den im weiteren Sinne zu den Wirtschaftswissenschaften zählenden Bereichen wie etwa den Diplom-Ökonomen und den Diplomhandelslehrern alle nicht näher präzisierten Studienabschlüsse. Mangels konkreter Angaben sowohl in den Stellenanzeigen als auch in einigen Erhebungsergebnissen konnte zum Teil nicht einmal zwischen Hochschul- und Fachhochschulabsolventen unterschieden werden.
 - 3) Eine hierfür typische Formulierung in Stellenanzeigen lautet: "Dem Universitätsstudium steht eine mehrjährige nachgewiesene erfolgreiche Tätigkeit in diesem Fachbereich des Bankwesens gleich"; Trinkaus & Burkhardt, in: FAZ vom 5. 3. 1977.

weit voneinander abwichen.¹⁾ Auch dieses Ergebnis berechtigt zu der Annahme, daß allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Verhaltensweisen vor speziellen Fachkenntnissen rangieren.

Für die Planung von Ausbildungsgängen ist auch interessant zu wissen, welche Vorstellungen die Banken von der Studiendauer haben. Dabei zeigt sich, daß ein zu langes Studium²⁾ ein absoluter Grund für die Ablehnung von Bewerbern ist. Umgekehrt zählt ein zügiges Studium zu den wesentlichsten Gründen, die zu einer Einstellung von Bewerbern geführt hat.³⁾ Im Hinblick auf die Lernzielerfassung ist daraus zu folgern, daß der Frage, in welchem Zeitraum die angestrebten Ziele erreicht werden sollen, in der Lehrplanerstellung mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muß. Theoretisch sind die Studiengänge zwar so konzipiert, daß ein Abschluß in der "Regelstudienzeit" möglich ist⁴⁾, praktisch scheinen aber einem zügigen Studium etliche Hindernisse entgegenzustehen.⁵⁾

Schließlich ist noch auf die Bedeutung der Examensnoten im Rahmen der allgemein auf die Hochschulausbildung bezogenen Qualifikationen einzugehen. So umstritten der objektive Wert von Noten auch sein mag, in der Einstellung von Bewerbern spielen sie dennoch eine Rolle als Auslesekriterien. Immerhin nannten etwa drei Viertel der befragten Banken eine nicht den Vorstellungen entsprechende Gesamtnote im Diplomexamen als einen der Gründe, die hauptsächlich für die Ableh-

1) Vgl. Tab. 32, S. 180.

2) Zu lange Studiendauer wurde von 81 v.H. der befragten Banken als hauptsächlicher Grund für die Ablehnung von Bewerbern genannt. Die Grenze des Zumutbaren liegt bei 12 Semestern. Siehe Tab. 30, S. 178.

3) Vgl. Tab. 32, S. 180.

4) Die Studien- und Prüfungsordnungen für Wirtschaftswissenschaften gehen von einem acht Semester dauernden Studium aus. Albach weist indes darauf hin, daß die effektive Dauer bei zehn bis zwölf Semestern läge; vgl. Albach (1978), S. 13.

5) Mögliche Ursachen, die zu einer Überschreitung der Regelstudien-dauer führen, nennen Dillkofer/Kuhlmann (1975), S. 106 f. und Griesbach/Lewin/Schacher (1977), S. 54 und 73 f.

nung von Bewerbern maßgebend waren.¹⁾ Dagegen zeichneten sich beispielsweise mehr als die Hälfte der als Nachwuchskräfte eingestellten Diplomkaufleute unter anderem durch eine Gesamtnote "gut" oder "sehr gut" aus.²⁾ Diese auf eine doch sehr weitgehende Berücksichtigung der Examensnoten hinweisenden Ergebnisse lassen den Schluß zu, daß die Banken den Leistungsstandard der Hochschulen akzeptieren. Bei der Lernzielkonstruktion scheinen demnach, was das qualitative Anspruchsniveau anbetrifft, keine Korrekturen erforderlich zu sein.

Die s p e z i e l l e n hochschulausbildungsbezogenen Anforderungsmerkmale liefern die zentralen Informationen für die Lernzielermittlung. Sie geben Hinweise nicht nur auf die Qualifikationen, die grundsätzlich vorhanden sein müssen, sondern auch auf die unterschiedlichen Gewichte, die einzelnen Anforderungsgruppen bzw. -klassen beizumessen sind. Freilich lassen sich Lernziele nicht unmittelbar aus den von Banken genannten Berufsanforderungen ableiten. Da sind zunächst terminologische Differenzen zu beseitigen, die infolge eines unterschiedlichen Sprachgebrauchs bei Bankpraktikern und Didaktikern vorliegen. Um diese Kluft zu überbrücken, sind einige Transformationen vonnöten, die in dieser Arbeit möglichst transparent in mehreren Schritten durchgeführt werden sollen.

Ausgangsbasis sind die Angaben in den Stellenanzeigen der Kreditinstitute. Sie werden in einem ersten Schritt nach Anforderungs-Hauptklassen vorsortiert, wobei als Gliederungskriterium die Lernziel-Hauptklassen von Bloom/Krathwohl, also Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Verhalten, zugrunde gelegt werden. Komplexe, mehrdimensionale Anforderungen müssen dabei in ihre Einzelelemente zerlegt und den verschiedenen Hauptklassen zugeordnet werden. Die praktische Vorgehensweise soll am Beispiel der sprachlich unverändert

1) Als zumutbare Untergrenze wird eine Gesamtnote "befriedigend" angesehen. Siehe auch Tab. 28, S. 177.

2) Siehe Tab. 30, S. 178.

und nur geringfügig verkürzt wiedergegebenen Stellenanzeige einer Regionalbank aufgezeigt werden.

Anzeigentext

"Als Organisator ... sollen Sie methodisch denken können und Zusammenhänge erkennen. Dies setzt entsprechende Vor- und Ausbildung voraus. Sie sollten Bankkaufmann sein und ein abgeschlossenes betriebswirtschaftliches Studium haben.

Darüber hinaus: Umfassende Kenntnisse über Büroorganisation. Sie sollten die modernen Organisationsmethoden und -techniken beherrschen und selbstverständlich über die aktuellen Organisationsmittel Bescheid wissen. Dieses Know-how verleiht Ihnen die Überzeugungskraft, die Sie zur Durchsetzung Ihrer Vorschläge brauchen.

Wir erwarten von Ihnen die Fähigkeit, betriebliche Gegebenheiten zu analysieren und zu fixieren - sie dann zu bewerten und gegebenenfalls zu verändern."¹⁾

Analyse der Anforderungsmerkmale

1) Wissen:

Kenntnisse über Büroorganisation, moderne Organisationsmethoden und -techniken sowie über aktuelle Organisationsmittel

2) Fähigkeiten und Fertigkeiten:

Methodisches Denken,
Zusammenhänge erkennen können,
Organisationsmethoden und -techniken anwenden können
(beherrschen),
Fähigkeit, betriebliche Gegebenheiten
- zu analysieren
- schriftlich darzustellen (fixieren) und
- zu beurteilen (bewerten).

3) Verhalten

Bereitschaft und Wille zum Überzeugen (Überzeugungskraft),
Durchsetzungsvermögen (Durchsetzen von Vorschlägen, Verändern betrieblicher Gegebenheiten).

1) Anzeige der Südwestbank AG, Stuttgart in der FAZ vom 18. 9. 1976.

Die verhältnismäßig genauen Formulierungen der Anzeige gestatten ein unproblematisches Vorsortieren der Anforderungsmerkmale. Als mehrdimensionales Merkmal mußte lediglich "Beherrschen von Organisationsmitteln und -techniken" in die Elemente der Hauptklassen Wissen (Kenntnisse) sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten (anwenden können) zerlegt werden.

Komplizierter stellt sich dagegen die bei anderen Stellenanzeigen häufig notwendigen Aufteilungen in Fähigkeiten und Fertigkeiten einerseits sowie in Verhalten andererseits dar. Typische Beispiele hierfür sind "Schöpferisches Denken", "Akquisitionstalent", "Befähigung zur Mitarbeiterführung" usw. Die dimensionale Aufteilung kann in diesen Fällen nur mit Hilfe zusätzlicher Informationen oder durch subjektive Urteile durchgeführt werden.¹⁾

In einem weiteren Schritt sind die grob aufgeteilten Anforderungsmerkmale nach ähnlichen Aussagen zu gruppieren und zu ordnen. Auf diese Weise soll eine Annäherung der Anforderungsmerkmale an die einzelnen Lernzielklassen hergestellt werden. Für den Bereich "Wissen" erfolgt die Gruppenbildung nach sachlogischen Gesichtspunkten, d.h. nach den inhaltlichen Themenbereichen des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums, insbesondere der Bankbetriebslehre.²⁾ In den Hauptklassen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Verhaltensweisen wird das Bloom/Krathwohlsche Klassifikationssystem als Gliederungskriterium zugrunde gelegt.

-
- 1) Solange keine zusätzlichen Informationen, die eine eindeutige Begriffsklärung ermöglichen, vorliegen, wird man auf Interpretationen auf der Basis des "intuitiven" Sprachverständnisses angewiesen sein. Zur Kritik an dieser Vorgehensweise, vgl. Mayntz/Holm/Hübner (1974), S. 152. Albert läßt die Intuition indes insoweit als Erkenntnisweg zu, als sie "... immerhin eine Strukturierung von Problemsituationen bietet, die sonst unstrukturiert bleiben würden"; Albert (1975), S. 49.
 - 2) Auf die Unbrauchbarkeit der Bloom/Krathwohlschen Wissensklassen für die Erhebung von Lernzielen wurde bereits hingewiesen. Die Klassifikation der Anforderungsmerkmale aus dem Wissensbereich wird demnach analog zur Lernzielgruppierung nach abgrenzbaren Wissensgebieten vorgenommen.

3.3.2. Anforderungen an das Wissen

Lange Zeit wurden Wissen und Ausbildung als synonyme Begriffe aufgefaßt.¹⁾ "Weil Wissen so einfach zu lehren und zu überprüfen ist, wird es als Lernziel stark betont und steht in keinem Verhältnis zu seiner Nützlichkeit oder seiner Bedeutung ..." ²⁾ In jüngerer Zeit setzt sich aber sowohl bei Hochschullehrern als auch bei Bankpraktikern die Ansicht durch, daß das Fachwissen im Rahmen der Lernziele nicht den vorrangigen Stellenwert besitzt, den man ihm bislang beizumessen pflegte.³⁾ Der rasche Wandel der beruflichen Realität und das damit zwangsläufig einhergehende Veralten des Wissens⁴⁾ legen ein Beschränken auf das Mindest- bzw. Grundwissen nahe.⁵⁾

3.3.2.1. Ermittlung der Wissensbereiche

Das als absolut notwendig anzusehende Basiswissen, das sich teils aus fachbezogenen Tatsachenkenntnissen, teils aus formalen Kenntnissen von Methoden zusammensetzt, läßt sich aber nur schwer bestimmen. Die Angaben in den Stellenanzeigen sind im Hinblick auf das Wissen nicht allzu aufschlußreich. Man beschränkt sich meist auf einzelne, manchmal beinahe willkürlich ausgewählt anmutende Anforderungen der zu besetzenden Position. Im übrigen wird eine allgemeine Wissens-

1) Vgl. Bloom u.a. (1974), S. 45.

2) Ebd., S. 45.

3) Vgl. z.B. Deppe (1974), Sp. 414; Dubs (1971), S. 189; Männel (1977), S. 168 und Mertens/Plötzeneder (1972), S. 19.

4) "Die 'Lebenserwartung' des Hochschullehrstoffes wird z.B. auf etwa 15 Jahre geschätzt, die durchschnittliche Lebensdauer des speziellen Berufswissens sogar nur auf etwa acht Jahre." Mertens/Plötzeneder (1972), S. 19 unter Bezugnahme auf eine nicht näher bezeichnete Veröffentlichung der Brooks Foundation in Kalifornien.

5) Vgl. dazu Deppe (1974), Sp. 414 und Dubs (1971), S. 189.

basis bereits dadurch unterstellt, daß ein Studium und gegebenenfalls auch eine Banklehre vorausgesetzt wird. Ein direktes Befragen der Banken wäre indes, wenn man empirische Maßstäbe zugrunde legt, aus Gründen der Forschungsökonomik nicht zu vertreten.¹⁾

Um dennoch wenigstens zu Näherungslösungen zu gelangen, sollen die Anforderungen an das Wissen in drei Arbeitsschritten skizziert werden. Auszugehen ist von den Beschäftigungsbereichen der Hochschulabsolventen bei Kreditinstituten, wobei sich zeigt, daß Beschäftigungs- und Wissensbereiche zumindest teilweise deckungsgleich sind. In einem zweiten Schritt sollen die für die Beschäftigungsbereiche grundsätzlich erforderlichen Kenntnisse grob strukturiert werden. Schließlich sind die erfaßten Kenntnisse schwerpunktmäßig zusammenzufassen und im Hinblick auf eine Lernzielformulierung zu gewichten und zu strukturieren.

Als Beschäftigungsbereiche von Wirtschaftswissenschaftlern wurden ermittelt:

- a) marktbezogene Bereiche
 - Kreditgeschäft
 - Auslandsgeschäft
 - Wertpapiergeschäft
 - Einlagengeschäft und Zahlungsverkehr
- b) innerbetriebliche Bereiche
 - spezielle Stabsbereiche
 - Rechnungs- und Informationswesen
 - Organisation

1) Um den Anforderungen der Reliabilität zu genügen, wäre ein sehr umfangreicher Fragenkatalog erforderlich, der die ohnehin schon an der Obergrenze des zumutbaren liegende Interviewdauer erheblich verlängert hätte. Eine schriftliche Befragung wäre - abgesehen von der üblicherweise niedrigen Rücklaufquote - allein wegen der semantischen Probleme wenig sinnvoll.

- Personal und Ausbildung
- Revision
- Marketing.¹⁾

Aus der Zusammenstellung der marktbezogenen Bereiche erhält man im Grunde die wichtigsten Informationen über die erforderlichen Wissensgebiete. Man kann davon ausgehen, daß die Produktkenntnis, d.h. das Wissen von den einzelnen Geschäftsarten als Minimalanforderung für eine Tätigkeit gilt. Da eine Beschäftigung im Marktbereich der Kreditinstitute einen betont praktisch-kaufmännischen Charakter hat²⁾, kann man als zusätzliche Anforderung noch die Kenntnis vom Erfolgsbeitrag der einzelnen Geschäftsarten nennen. Damit decken sich die Wissensansprüche zumindest inhaltlich mit der Lehre von den Bankgeschäften, die traditionell zum zentralen Forschungs- und Lehrgegenstand der Bankbetriebslehre gehören.³⁾

Um detaillierte Angaben über die einzelnen Wissens Elemente zu erhalten - etwa zum Zwecke einer Feinzielplanung - muß man demzufolge nicht auf Erhebungen bei Banken zurückgreifen, sondern kann sich mit der einschlägigen bankbetrieblichen Literatur begnügen.

Problematischer ist die Frage des Mindestwissens dagegen in den innerbetrieblichen Beschäftigungsbereichen. Gewiß deuten sich auch hier abgrenzbare Wissensgebiete an, die jedoch nicht nur der Bankbetriebslehre, sondern auch der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre und den verwandten Wissenschaften zuzurechnen sind. So läßt sich nicht ganz klären, ob beispielsweise streng institutionenbezogene Kenntnisse über Bankrechnungslegung, Bankorganisation, Bankmarketing usw. vorhanden sein sollen oder ob die entsprechenden, im Rahmen der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre erworbenen Kenntnisse auch

1) Vgl. die Übersicht über die Beschäftigungsbereiche, S. 69 f.

2) Siehe S. 68.

3) Vgl. Deppe (1974), Sp. 406.

ausreichen. Die Angaben in den Stellenanzeigen bieten zu diesem Thema ein uneinheitliches Bild. In einigen Fällen werden definitiv bankbezogene Kenntnisse gefordert¹⁾, in anderen Fällen kommt es dagegen auf das allgemein funktionenbezogene Wissen an.²⁾

Der Zwiespalt vergrößert sich noch, wenn man neben den unmittelbar wissensbezogenen Anforderungen noch etwaige Wünsche einer Berufspraxis hinzuzieht. So werden für Mitarbeiter der Marketingabteilung zwar nahezu ausschließlich Kenntnisse im Bankmarketing gefordert, die als wünschenswert bezeichnete Berufspraxis kann dagegen in anderen Wirtschaftszweigen erworben worden sein, sofern es sich um die Ausübung einer Marketingfunktion gehandelt hat.³⁾ Eine befriedigende Antwort kann für den innerbetrieblichen Bereich auf diesem Wege also nicht gefunden werden.⁴⁾

-
- 1) Fundierte Kenntnisse der Bankorganisation erwartet z.B. die DG-Bank in einer Anzeige in der FAZ vom 22. 1. 1977.
 - 2) Kenntnisse im Bereich der Organisationsanalyse im Bankgewerbe oder in der Industrie fordert die Deutsche Bank AG in einer Anzeige in der FAZ vom 13. 11. 1976.
 - 3) In einer anonymen Anzeige (über Consultant Roland Berger & Partner GmbH) in der FAZ vom 5. 2. 1977 stehen solides Marketingwissen und "einschlägige Erfahrungen" im Einsatz des verkaufsfördernden Instrumentariums als zentrale Anforderungen vor Kenntnissen im Bank- oder sonstigen Dienstleistungsgeschäft, die lediglich "von Vorteil" sind.
 - 4) Als plausibel kann indes angenommen werden, daß im Innenbetrieb - wie auch im Marktbereich - die Kenntnis der Bankprodukte als Mindestanforderung gilt. So gibt beispielsweise Hagenmüller für Mitarbeiter im Rechnungs- und Informationswesen folgendes an: "Neben den allgemein verlangten guten Kenntnissen des Bankgeschäfts, über die auch ein graduierter Betriebswirt, ein Diplom-Kaufmann oder ein Diplom-Volkswirt verfügen muß, sind spezielle Kenntnisse nötig, die auch hier von Abteilung zu Abteilung etwas voneinander abweichen." Hagenmüller (1975), S. 143.

3.3.2.2. Gewichtung, Strukturierung und Schwerpunktbildung

Im zweiten Arbeitsschritt sind die Wissensanforderungen, die in den Stellenanzeigen für einzelne Beschäftigungsbereiche explizit genannt werden, herauszuarbeiten, Gewichtungen zu ermitteln und grob zu strukturieren. Die Gesamtauswertung nach Wissensbereichen ergab folgendes Bild:

Tabelle 3: Anforderungen an das Wissen von Wirtschaftswissenschaftlern (nach der Häufigkeit der Nennungen)

Wissensbereich	Nennungen in v.H. (n = 134) Mehrfachnennungen
1. Fremdsprachen	30
2. Kreditgeschäft	21
3. Organisation und Planung	16
4. Elektronische Datenverarbeitung	13
5. Auslandsgeschäft	10
6. Bilanzen	10
7. Wertpapiergeschäft	6
8. Steuern	6
9. Finanzanalyse	5
10. Marketing	5
11. Kostenrechnung	4
12. Volkswirtschaftslehre	4
13. Pädagogik	3
14. Statistik	2
15. Recht	2
16. Personalwesen	2
17. Treuhandwesen	2
18. Empirische Forschung	1

Diese äußerst heterogen zusammengesetzte Häufigkeitsverteilung wirkt auf den ersten Blick überraschend. An der Spitze der Nennungen liegen nämlich - mit Ausnahme des Kreditgeschäfts - nicht etwa banktypische Wissensbereiche, sondern vielmehr allgemeine Kenntnisse. Die absolut führenden Fremdsprachenkenntnisse wurden nahezu ausnahmslos in allen Beschäftigungsbereichen gefordert. Dies mag ein Ausdruck der gegenwärtigen Internationalisierungstendenz im Bankwesen sein, die sich nicht nur in einem zunehmenden Bedarf an Fachkräften in den Auslandsabteilungen, sondern auch in diesbezüglich gewandelten Anforderungen an die Mitarbeiter aller anderen Betriebsbereiche niederschlägt.¹⁾

Auffällig ist auch die vorrangige Stellung von Organisations- und Planungskenntnissen. Sie sind nicht nur Grundlage für eine Tätigkeit in der entsprechenden Fachabteilung, sondern spielen auch bei den Stabsbereichen eine Rolle.²⁾ Im übrigen deckt sich diese Anforderung auch mit den generell für Führungskräfte in allen Wirtschaftszweigen vorzufindenden Anforderungen an die Fachkenntnisse.³⁾ Daß auf Organisation und Planung sofort Elektronische Datenverarbeitung folgt, ist unmittelbar einsichtig; denn eine effiziente Arbeit in diesem Bereich ist - genauso wie im Rechnungs- und Informationswesen - ohne die Hilfe der computergesteuerten Datenverarbeitung

-
- 1) Obwohl insgesamt nur 16 Stellenanzeigen für das Auslandsgeschäft ausgeschrieben wurden, trat die Forderung nach Fremdsprachenkenntnissen in 40 Anzeigen auf.
 - 2) Auf die Bedeutung von Organisations- und Planungskenntnissen für Stabstätigkeiten verweist auch H. Reder (Deutsche Bank AG) in einer allgemeinen Umfrage der Zeitschrift WiSt über das Thema: "Worauf achten Unternehmen bei Bewerber?" Vgl. Reder (1977), S. 490.
 - 3) Der Erhebung des Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrums der Universität Erlangen-Nürnberg zufolge, behaupten Organisationskenntnisse den vierten, Planungskenntnisse den sechsten Platz unter 26 als unbedingt notwendig angesehenen Wissensbereichen. Vgl. Zeidler (1972), S. 99.

kaum mehr möglich.¹⁾

Was die Verteilung der restlichen Wissensbereiche anbetrifft, so spiegelt sich darin zunächst die breite Streuung der Beschäftigungsbereiche wider. Kenntnisse etwa in Pädagogik, Statistik, Treuhandwesen oder gar Empirischer Forschung kommen stets nur für spezielle Aufgabengebiete in Frage. Andererseits scheinen einige Kenntnisse zu wenig berücksichtigt worden zu sein. Daß das Wertpapiergeschäft beispielsweise nur in acht Anzeigen (6 v.H.) vorkommt, obwohl allein 21 Stellen (16 v.H.) für Kundenberatung und -betreuung ausgeschrieben worden sind, mag unglaublich klingen. Das vermeintliche Problem löst sich indes von selbst, wenn man die im ersten Arbeitsschritt festgestellte Tatsache, daß der Beschäftigungsbereich bereits den wichtigsten Hinweis auf den Wissensbereich gibt, berücksichtigt. Es ist anzunehmen, daß die ausschreibenden Kreditinstitute bei potentiellen Mitarbeitern im Bereich der Kundenbetreuung und -beratung Kenntnisse im Wertpapiergeschäft als selbstverständlich und daher gar nicht erwähnenswert empfinden.

Zum Zwecke der Lernzielerfassung ist notwendig, die wesensverschiedenen Wissensanforderungen wenigstens grob zu strukturieren. Dabei bietet sich als pragmatisches Unterscheidungsmerkmal die "Nähe" der Wissensbereiche zu den zentralen Forschungs- und Lehrgegenständen der Bankbetriebslehre an.²⁾ D.h., die ermittelten Kenntnisse sind auf den Grad ihrer Zugehörigkeit zum zentralen Gegenstand der Bankbetriebslehre bzw. zu anderen Disziplinen zu überprüfen. Als sinnvoll erscheint dabei eine Dreiteilung in:

-
- 1) Auch dieses Ergebnis wird durch die obengenannte Erhebung der Universität Erlangen-Nürnberg bestätigt. Kenntnis der Elektronischen Datenverarbeitung liegen auf Platz acht der wichtigsten Wissensanforderungen. Vgl. Zeidler (1972), S. 99.
 - 2) Zu den Forschungs- und Lehrgegenständen der Bankbetriebslehre vgl. Deppe (1974), Sp. 402 ff., insbes. Sp. 406 sowie ders. (1978), S. 3 ff.

- a) Kenntnisse, die zum zentralen Gegenstand der Bankbetriebslehre gehören (Gruppe 1)
- b) Kenntnisse, die sowohl unmittelbarer Gegenstand der Bankbetriebslehre als auch der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre sind (Gruppe 2)
- c) Kenntnisse, die nur mittelbar oder gar nicht zum Gegenstand der Bankbetriebslehre gehören (Gruppe 3).

Im einzelnen ergibt sich dadurch folgender "Kenntniskatalog":

Übersicht 4: Kenntniskatalog für Wirtschaftswissenschaftler bei Banken

- Gruppe 1: 1) Kreditgeschäft
 2) Auslandsgeschäft
 3) Wertpapiergeschäft
 4) Einlagengeschäft und Zahlungsverkehr¹⁾
- Gruppe 2: 1) Bilanzen
 2) Finanzanalyse
 3) Marketing
 4) Organisation und Planung
 5) Kostenrechnung
 6) Personalwesen²⁾

-
- 1) Einlagengeschäft und Zahlungsverkehr wurden in den Stellenanzeigen nicht explizit unter den Wissensanforderungen genannt. Als faktisch vorkommender Beschäftigungsbereich von Wirtschaftswissenschaftlern (siehe Tabelle 2, S. 70) soll er aber miteinbezogen werden.
 - 2) Personalwesen wird bislang sowohl in der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre als auch in der Bankbetriebslehre wenig beachtet. Es ist jedoch damit zu rechnen, daß dieser Bereich künftig in beiden Disziplinen einen festen Standort erhalten wird. Vgl. dazu Bisani (1976), S. 1489 f. und Benölken (1976), S. 16 f.

- Gruppe 3:
- 1) Fremdsprachen
 - 2) Steuern
 - 3) Volkswirtschaftslehre¹⁾
 - 4) Statistik
 - 5) Elektronische Datenverarbeitung
 - 6) Treuhandwesen
 - 7) Pädagogik
 - 8) Recht²⁾
 - 9) Empirische Forschung

Gewiß hat dieser Kenntniskatalog noch keine Form erhalten, die eine unmittelbare Ableitung von inhaltlichen Lernzielen gestatten würde. Zunächst fällt auf, daß etliche Elemente, die zum Standardprogramm der Bankbetriebslehre gehören, fehlen.³⁾ Außerdem sind die Wissensbereiche in äußerst unterschiedlichen Abstraktionsgraden formuliert, so daß eine Anpassung auf ein einheitliches Niveau geboten scheint.⁴⁾ Sowohl die inhaltliche Vervollständigung als auch die Niveaustandardisierung können aber nur mit Hilfe zusätzlicher Informationen,

-
- 1) Die Einordnung der Volkswirtschaftslehre in dieses Schema ist etwas problematisch. So sind beispielsweise die Themenbereiche Geld, Kredit und Währung sogar sehr eng mit der Fragestellung der Bankbetriebslehre verbunden. Sie zählen aber in der - allerdings nur im deutschsprachigen Raum üblichen - Fachbereichsgliederung nicht einmal zum unmittelbaren Gegenstand der Betriebswirtschaftslehre.
 - 2) Auch bei den Rechtskenntnissen gibt es unmittelbar bankbezogene Bereiche (z.B. KWG, Bundesbankgesetz, Hypothekendarbankgesetz usw.), die in den Stellenanzeigen angesprochenen Rechtskenntnisse bezogen sich aber auf allgemeine privat-, gesellschafts- oder wettbewerbsrechtliche Bereiche.
 - 3) So fehlt beispielsweise ein Hinweis auf die Strukturlehre, die neben der Geschäftslehre zu den Ausgangstatbeständen der Bankbetriebslehre gehört. Vgl. dazu MüThaupt (1977), S. 16 ff. und 63 ff. sowie Deppe (1973), S. 125 ff.
 - 4) Während die betriebswirtschaftlichen Wissensbereiche relativ detailliert bezeichnet werden, tritt Volkswirtschaftslehre nur als globaler Komplex auf, der in dieser Form nicht einmal für eine Grobzielformulierung geeignet ist.

die nicht in den Aussagen der Stellenanzeigen enthalten sind, bewältigt werden.¹⁾

Seinen Nutzen offenbart der Kenntniskatalog allerdings im dritten Arbeitsschritt zur Lernzielerfassung. Er eignet sich vorzüglich als Grundlage für Schwerpunktbildungen im Wissensbereich, insbesondere in Fragen der Auswahl des Mindestwissens.²⁾ Allein aufgrund der vorgegebenen Struktur des Katalogs wäre beispielsweise eine Auswahl von Kenntnissen nach ihrer "Nähe" zur Bankbetriebslehre möglich. So könnte man sich auf die Gruppen 1 und 2 beschränken und die übrigen Kenntnisse pauschal in die Zuständigkeit anderer Fachbereiche verweisen.

Diese trivial anmutende Aussagefähigkeit verändert sich jedoch, sobald man die erfaßten Wissensbereiche mit zusätzlichen, aus der Stellenanzeigenanalyse erhältlichen Informationen anreichert. Dabei böte sich zunächst an, die einzelnen Gruppenelemente nach der Häufigkeit ihrer Nennung zu ordnen.³⁾ Dadurch könnten Schwerpunkte nicht nur nach der "Nähe zur Bankbetriebslehre", sondern auch nach dem quantitativen Gewicht, das den einzelnen Kenntnissen beigemessen wird, gebildet werden.

Eine Lernzielauswahl könnte beispielsweise folgendermaßen ausfallen:

-
- 1) Das Hinzufügen von Informationen - etwa aus Lehrbüchern bzw. Lehrprogrammen der Bankbetriebslehre - wäre aber in diesem frühen Stadium der Lernzielgewinnung unzulässig. Zu groß erscheint das Risiko einer Verfälschung der originären Informationen.
 - 2) Mit der Darstellung verschiedener Kenntnisschwerpunkte soll nicht automatisch eine Empfehlung für bestimmte Unterrichtsschwerpunkte ausgesprochen werden. Solche Vorschläge können als "politische" Entscheidungen nicht Gegenstand der Lernzielermittlung sein. Die Gewichtungen dienen nur als objektive Entscheidungs- und Rechtfertigungshilfe für die zur Lernzielsetzung berechtigten Personen.
 - 3) Siehe Tab. 3, S. 85.

"Auszuwählen sind

- a) sämtliche Kenntnisse der Gruppe 1,
- b) diejenigen Kenntnisse der Gruppe 2, die in mindestens fünf v.H. der Stellenanzeigen gefordert werden,
- c) diejenigen Kenntnisse der Gruppe 3, die in mindestens zehn v.H. der Stellenanzeigen gefordert werden."

In diesem Beispiel wären also zu berücksichtigen: Kredit-, Auslands-, Wertpapier-, Einlagengeschäft und Zahlungsverkehr, Organisation und Planung, Bilanzen, Finanzanalyse, Fremdsprachen und Elektronische Datenverarbeitung.

Die Wissensbereiche könnten aber auch den Beschäftigungsbereichen in Form eines Tableaus gegenübergestellt werden, um die Verknüpfung der einzelnen Elemente herauszuarbeiten. Ziele eines solchen Bemühens wären zum einen, alle Kenntnisanforderungen eines Beschäftigungsbereichs zu ermitteln und zum anderen Hinweise auf funktionsabhängige und funktionsunabhängige Kenntnisse zu erhalten. Von Funktionsunabhängigkeit (genauer: Beschäftigungsbereichsunabhängigkeit) könnte man beispielsweise sprechen, wenn bestimmte Wissensforderungen in mehreren Beschäftigungsbereichen auftreten.¹⁾

Ein derartiges Tableau, das hier nur für die marktbezogenen Beschäftigungsbereiche entwickelt werden kann,²⁾ hätte folgende Gestalt:

-
- 1) Die Frage, wieviele Bereiche das sein müssen, kann nur "politisch", also als Werturteil beantwortet werden.
 - 2) Eine Darstellung der innerbetrieblichen Beschäftigungsbereiche ist auf der Grundlage der vorliegenden Stellenanzeigen in der gebotenen Genauigkeit nicht möglich. Die Angaben über die zu besetzenden Stellen lassen verschiedentlich keine konkrete Zuordnung zu einem bestimmten Beschäftigungsbereich zu. Dies gilt vor allem für die zentralen innerbetrieblichen Bereiche des Rechnungs- und Informationswesens, der Organisation und der Revision.

Tabelle 4: Anforderungen an das Wissen
(nach dem Auftreten in einzelnen Beschäftigungsbereichen)

Beschäftigungs- bereiche Wissensbereiche	Marktbezogene Bereiche ¹⁾		
	Kredit	Wertpapier und Einlagen	Ausland
Gruppe 1:			
1) Kreditgeschäft	x	x	x
2) Auslandsgeschäft		x	x
3) Wertpapiergeschäft		x	
4) Einlagengeschäft und Zahlungsverkehr		x	
Gruppe 2:			
1) Bilanzen	x		x
2) Finanzanalyse	x		x
3) Marketing			
4) Organisation und Planung			
5) Kostenrechnung			
6) Personalwesen			
Gruppe 3:			
1) Fremdsprachen	x	x	x
2) Steuern		x	
3) Volkswirtschaftslehre			x
4) Statistik			
5) Elektronische Datenverarbeitung			
6) Treuhandwesen			
7) Pädagogik			
8) Recht			
9) Empirische Forschung			

Dieses Tableau ist über den Zweck der Schwerpunktbildung hinaus noch geeignet, Lücken im Kenntnisprofil aufzudecken.

1) Die in der Erhebung der Berufsanforderungen ermittelten marktbezogenen Bereiche werden hier um einen Bereich gekürzt: Wertpa-

3.3.3. Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten

Unter den Berufsanforderungen, die an Hochschulabsolventen gestellt werden, nehmen die intellektuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten eine vorrangige Stellung ein. Sie werden als das "Plus" angesehen, das akademische Mitarbeiter gegenüber bewährten Bankpraktikern auszeichnet.¹⁾ Wie sehr gerade Fähigkeiten und Fertigkeiten beachtet werden, sieht man allein an der Tatsache, daß ein Mangel in diesem Anforderungsbereich als häufigster Grund für Auflösungen des Arbeitsverhältnisses mit "jungen" Wirtschaftswissenschaftlern genannt wird.²⁾

Zunächst ist aber noch einmal auf die Definition des Begriffs der Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückzukommen. Sie wurden bislang umschrieben mit den geistigen Prozessen des Organisierens, insbesondere des Problemlösens.³⁾ Diese grobe Charakterisierung findet sich mit nur geringen Abweichungen in der Literatur wieder. Gagné spricht von "Fähigkeiten, die dem Individuum gestatten, nicht eine einzelne, sondern eine ganze Klasse von Aufgaben auszuführen."⁴⁾ Zeidler versteht unter Fähigkeiten "... die individuellen Merkmale, die eine Person befähigen, die gestellten Aufgaben erfolgreich zu erfüllen."⁵⁾

piergeschäft wird mit Einlagengeschäft und Zahlungsverkehr zusammengefaßt. Dies entspricht der praktischen Handhabung in Stellenanzeigen, wo der komplexe Bereich meistens Kundenbetreuung und Beratung genannt wird.

1) Vgl. Burgard (1975), S. 376.

2) In der Erhebung der Berufsanforderungen gaben 19 Banken an, daß sie Arbeitsverhältnisse mit neu eingestellten Wirtschaftswissenschaftlern aufgelöst haben. Maßgebende Auflösungsgründe waren (Mehrfachnennungen):

- | | |
|---|-----------|
| 1. Mangelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten | (68 v.H.) |
| 2. Unzumutbare Verhaltensweisen | (58 v.H.) |
| 3. Mangelndes Wissen | (16 v.H.) |
| 4. Sonstige Gründe | (5 v.H.) |

3) Siehe S.31 f. unter Bezug auf Bloom u.a. (1974), S. 49.

4) Gagné (1975), S. 193.

5) Zeidler (1972), S. 109.

Die umfassendste und daher für den Zweck der Lernzielerfassung am zweckmäßigsten erscheinende Aussage treffen Bloom u.a.: "Die allgemeinste operationale Definition dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht darin, daß das Individuum die geeigneten I n f o r m a t i o n e n und T e c h n i k e n in seiner vorangegangenen Erfahrung finden und auf n e u e Situationen und Probleme übertragen kann."¹⁾ Während in den Definitionen von Gagné und Zeidler nur von Aufgabenerfüllung schlechthin die Rede ist, also nicht zwischen vertrauten und unvertrauten Situationen unterschieden wird, stellen Bloom u.a. gerade auf die neuartige Situation ab, in der "... das richtige Wissen und die richtigen Methoden mit geeigneten Abweichungen ..." ²⁾ anzuwenden sind.

Auf diese Weise wird von vornherein dem Zukunftsaspekt insofern Rechnung getragen, als die erworbenen Qualifikationen eine größere Dauerhaftigkeit besitzen. Sie eignen sich nämlich - im Gegensatz zum speziellen Fachwissen - in verschiedenartigen Situationen zum Lösen von Problemen.³⁾

Vergleicht man die Lernzielangaben mit den Aussagen der Stellenanzeigen und den Erhebungsergebnissen, so kann man feststellen, daß die Terminologie der Didaktiker hier weitgehend identisch mit der Sprache der Bankpraxis ist. Die Klassifizierung der Lernziele kann also unmittelbar auf die Berufsanforderungen übertragen werden: Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Evaluation⁴⁾ sind sowohl Lernziel- als auch Anforderungsklassen.

Obwohl die Anforderungen im großen und ganzen klar bezeichnet sind,

1) Bloom u.a. (1974), S. 49. Die Hervorhebungen kommen im Original nicht vor, sie wurden vom Verfasser zur Akzentuierung der Aussage vorgenommen.

2) Bloom u.a. (1974), S. 51.

3) Vgl. ebd., S. 52.

4) Siehe S. 35 f.

müssen in einigen wenigen Fällen Zuordnungsentscheidungen getroffen werden, die grundsätzlich nicht ganz frei von Werturteilen sind und daher ein hohes Maß an Transparenz erfordern. Es handelt sich dabei zum einen um die hierarchische Einordnung¹⁾ und zum anderen um die dimensionale Aufspaltung komplexer Anforderungen.²⁾ Damit eine kritische Überprüfung der Entscheidungen möglich ist, sollen Erfassung, Gewichtung und Strukturierung der einzelnen Merkmale - ähnlich wie im Wissensbereich - getrennt vorgenommen werden.

3.3.3.1. Ermittlung und Klassifizierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten

Im ersten Arbeitsschritt sind alle Daten, die unter dem Begriff der Fähigkeiten und Fertigkeiten subsumiert werden können, auf die Anforderungsklassen zu verteilen. Dabei müssen die Klassen operational definiert³⁾ und alle nicht eindeutig erscheinenden Merkmalsausprägungen erklärt werden.

Die Ergebnisse der Stellenanzeigenanalyse und der Befragung von Personalchefs lassen folgende Klassifizierung der Fähigkeiten und Fertigkeiten zu:

-
- 1) Da die einzelnen Klassen nach ihrem Schwierigkeitsgrad "hierarchisch" aufgebaut sind, muß man bei der Zuordnung die höchste Stufe auswählen. Vgl. dazu Bloom u.a. (1974), S. 31 f.
 - 2) Die Notwendigkeit einer dimensionalen Aufspaltung wurde bereits auf S. 39 ff. und S. 80 dargelegt.
 - 3) Operationale, d.h. mit beobachtbaren Merkmalen ausgestattete Definitionen zu liefern, ist das Hauptverdienst des Bloom/Krathwohl'schen Schemas. Vgl. Frey (1971), S. 197.

Tabelle 5: Klassifikation der Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten

Klasse	Anforderungsmerkmale
Verstehen	Verständnis für Zahlen Informationsmaterial auswerten können Daten als Entscheidungshilfe interpretieren können
Anwendung	Theoretisches Wissen praktisch anwenden können Betriebswirtschaftliche Mittel in die Praxis umsetzen können
Analyse	Analytische Fähigkeiten Analytisches Denkvermögen Komplexe betriebliche und volkswirtschaftliche Zusammenhänge erkennen können
Synthese	Selbständiges Arbeiten Systematische Arbeits- und Darstellungsweise Methodisches Arbeiten Konzeptionelle Fähigkeiten Konzeptionelles Denken Entwickeln, planen und Richtlinien erarbeiten Sprachliches Ausdrucksvermögen Formulierungsfähigkeiten Präzise argumentieren können Erstellen von Entwürfen Betriebliche Sachverhalte und Zusammenhänge darstellen können Problemlösungen erarbeiten können Schöpferisches Denken Koordinieren können Verhandlungsfähigkeiten (-geschick)

	Akquisitionsfähigkeit Befähigung zur Teamarbeit Befähigung zur Mitarbeiterführung
Evaluation	Kritisches Urteilsvermögen Fundierte Urteile abgeben können Betriebliche Gegebenheiten bewerten können Entscheidungsalternativen zielbewußt bewerten können

Die unterste hierarchische Stufe der Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Verstehen, bezieht sich auf den geistigen Akt des Begreifens oder Wahrnehmens von Informationen in dem Sinne, daß man weiß, worum es sich bei der Information handelt und inwieweit von den darin enthaltenen Ideen Gebrauch gemacht werden kann.¹⁾ "Verständnis für Zahlen" würde demnach bedeuten, daß mathematisch ausgedrückte Informationen in verbale Aussagen übersetzt, interpretiert und gegebenenfalls auch extrapoliert werden können.²⁾ In diesen Bereich würde beispielsweise das Verstehen von Daten der Postenstatistik im Zahlungsverkehr als Indikator für Beschäftigungsschwankungen fallen. Analoges gilt für die beiden anderen Merkmale der Klasse "Verstehen".

Die Klasse "Anwendung" ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit, Abstraktionen in besonderen Situationen gebrauchen zu können, ohne daß dabei der geeignete Lösungsweg vorgegeben ist.³⁾ Während beim "Verstehen" der Gebrauch von Abstraktionen in konkreten Situationen beschrieben wird, ist dies bei der "Anwendung" nicht der Fall. Es han-

1) Vgl. Bloom u.a. (1974), S. 98 und S. 220.

2) Übersetzen, Interpretieren und Extrapolieren gelten als die drei Typen des Verständnisses. Vgl. Bloom u.a. (1974), S. 98 f.

3) Vgl. Bloom u.a. (1974), S. 130 und S. 221.

delt sich hierbei also um das zentrale pädagogische Problem des Transfers von Lernergebnissen.¹⁾ Charakteristisch für diese Anforderungsklasse ist eine hinreichende Erfahrung im Neustrukturieren und Klassifizieren von Situationen mit dem Ziel, die richtige Problemlösungsmethode anzuwenden.²⁾ Genau das wird auch in den Anforderungen "Theoretisches Wissen praktisch anwenden können" bzw. "Betriebswirtschaftliche Mittel in die Praxis umsetzen können" ausgedrückt. Typische Beispiele wären: Die Prinzipien der Kreditwürdigkeitsprüfung in konkreten Kreditvergabeentscheidungen anwenden zu können oder Methoden der empirischen Sozialforschung im Bankmarketing einsetzen zu können.

In nahezu allen bankbetrieblichen Beschäftigungsbereichen gelten "analytische Fähigkeiten" bzw. "analytisches Denken" zu den besonders hervorgehobenen Anforderungsmerkmalen. Überall dort, wo unstrukturierte oder zumindest schlecht strukturierte Problemsituationen vorliegen, dürfte diese Anforderungsklasse sogar höchste Priorität gewinnen. In einer allgemeinen Definition wird Analyse bezeichnet als "... die Auflösung des Materials in die wesentlichen Teile, die Entdeckung von Beziehungen zwischen den Teilen und der Arten, in denen diese organisiert sind."³⁾ Etwas konkreter bedeutet dies, daß bestimmte betriebliche und außerbetriebliche Sachverhalte, über die bislang noch keine hinreichend aufbereiteten Informationen vorliegen, zu untersuchen sind. Ein praktisches Beispiel aus dem innerbetrieblichen Bereich wäre die Zerlegung einzelner Arbeitsabläufe, etwa mit dem Ziel, Aufschlüsse über die Kostenverursachung oder über mögliche Ansätze für eine Automatisierung zu erhalten. Im außerbetrieblichen Bereich könnte es sich um eine Untersuchung der potentiellen Kundenkreise in mehreren Städten, die als Standortalternativen für eine zu gründende Filiale in Frage kämen, handeln.

1) Vgl. Bloom u.a. (1974), S. 132.

2) Vgl. ebd.

3) Ebd., S. 156.

Die wenigen Beispiele deuten indes bereits darauf hin, daß man "Analyse" nicht vollständig von hierarchisch höher angeordneten Anforderungsklassen abgrenzen kann. Eine Untersuchung, die nicht in irgendeiner Form als Information für den Auftraggeber festgehalten wird oder sogar unmittelbar in einen konkreten Plan einfließt, dürfte in der beruflichen Praxis kaum vorkommen.¹⁾ Das "Herstellen von einzigartigen Nachrichten" und das "Entwerfen von Plänen für bestimmte Handlungen" sind aber, selbst wenn sie eng mit der analytischen Arbeit verflochten sind, als wesentliche Elemente der nächst höheren Klasse, der Synthese, anzusehen.²⁾ Synthese wird, dem allgemeinen Sprachgebrauch entsprechend³⁾, "... als Zusammenfügen von Elementen und Teilen zu einem Ganzen"⁴⁾ definiert. Es handelt sich also um Arbeitsakte oder -prozesse, die durch ein planmäßiges, geistiges Ordnen und Kombinieren gekennzeichnet sind und deren Ergebnisse bestimmte Muster und Strukturen aufzeigen, die vorher nicht oder zumindest nicht klar erkenntlich waren.⁵⁾ In diese Anforderungsklasse kann der größte Teil der von Kreditinstituten an Hochschulabsolventen gestellte Qualifikationsansprüche eingeordnet werden. Die im allgemeinen Sprachgebrauch als weitgehend synonym aufzufassenden Inhalte der Begriffe "systematisches, methodisches und konzeptionellen Arbeiten" gelten schlechthin als das Charakteristikum der wissenschaftlichen Verfahren⁶⁾ und entsprechen im übrigen auch

-
- 1) Die Forschung um ihrer selbst willen dürfte auf die Hochschule beschränkt bleiben. Kreditinstitute werden als erwerbswirtschaftlich orientierte Unternehmen nur zweckbezogene Forschung betreiben.
 - 2) Vgl. Bloom u.a. (1974), S. 222.
 - 3) Vgl. dazu beispielsweise das Stichwort "Synthese" in: Duden (1967), S. 671.
 - 4) Bloom u.a. (1974), S. 174.
 - 5) Vgl. ebd., S. 222.
 - 6) In der Wissenschaftssprache werden die Begriffe allerdings in Abhängigkeit vom jeweiligen Untersuchungsgegenstand durchaus verschiedenartig definiert. Um die unterschiedlichen Sprachebenen zu überbrücken und zu einer unverfälschten Interpretation

der Richtzielvorgabe der Hochschulgesetze: Lehre und Studium sollen zur Anwendung wissenschaftlicher Methoden befähigen.¹⁾

Über den Aspekt des planmäßigen, überlegten Vorgehens hinaus gehören zu dieser Anforderungsklasse auch bestimmte Ausdrucksfähigkeiten. Es genügt nicht, geistige Einfälle zu haben, sie müssen vielmehr in einer sprachlichen Form festgehalten werden. Typische Anforderungen sind "Formulierungsfähigkeiten, präzise argumentieren können, betriebliche Sachverhalte und Zusammenhänge darstellen können" usw. Dies gilt insbesondere für die Tätigkeiten in Führungsstäben, wo Entscheidungen vorbereitet und ihre Durchführung durch das Formulieren von konkreten Arbeitsanweisungen sichergestellt werden sollen.

Etwas schwieriger zu erfassen sind jene Anforderungen, die zwar einen erkennbaren Fähigkeits- bzw. Fertigungsbezug haben, die aber untrennbar mit bestimmten Einstellungen und Verhaltensweisen verbunden sind. Da ist zunächst das sogenannte schöpferische Denken, das als Allgemeinformel gern benutzt wird, dessen Operationalisierung in der Praxis jedoch noch nicht hinreichend überzeugend gelungen ist.²⁾ Plausibel mag die Aussage Gagnés gelten, wonach der "schöpferische Ent-

der Erhebungsergebnisse zu kommen, soll auf ein allgemein anerkanntes Konversationslexikon zurückgegriffen werden (siehe S.37 Fußnote 1). Als typisch kann dabei die Definition des Begriffes "Methode" in Meyers Enzyklopädischem Lexikon angesehen werden: "ein nach Mittel und Zweck planmäßiges Verfahren, das zu technischer Fertigkeit bei der Lösung theoretischer und praktischer Aufgaben führt; gilt als Charakteristikum für die wissenschaftlichen Verfahren und damit auch als Kennzeichen der Wissenschaften selbst." Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1976), S. 145 (Anm.: Die im Originaltext abgekürzten Worte wurden hier voll ausgeschrieben.).

- 1) Vgl. § 7 HRG sowie Art. 2 Abs. 1 Satz 2 BayHSchG. Die Befähigung zur Anwendung wissenschaftlicher Methoden wird bei wissenschaftlichen Hochschulen besonders in den Vordergrund gestellt, vgl. dazu auch Reich (1977), S. 14.
- 2) Zeidler bezeichnet beispielsweise schöpferisches Denken als eine Kategorie des konzeptionellen Denkens, erklärt den Begriff aber nicht weiter; vgl. Zeidler (1972), S. 109.

decker" über einen großen Vorrat an intellektuellen Fähigkeiten verfügt, die durch die Befähigung zum Problemlösen wesentlich gefördert werden.¹⁾ Der Impuls zu einem schöpferischen Verhalten wird durch eine "Liebe zum Lernen" bzw. einen "Durst nach Wissen" gegeben.²⁾ Während Problemlösen der Klasse "Synthese" zugeordnet werden kann, gehören die impulsgebenden Merkmale klar zum affektiven Bereich. Man muß also nach Verhaltensmerkmalen suchen, die der affektiven Komponente des schöpferischen Denkens am ehesten entsprechen. Unter den von Kreditinstituten genannten Verhaltensanforderungen³⁾ kämen dabei in Frage: Lernwille und Lernbereitschaft, Freude am selbständigen Gestalten und Bereitschaft, sich ständig mit neuen Problemen auseinanderzusetzen.

Ähnliches gilt für die Anforderung, Koordinieren zu können. Soweit man nur an den geistigen Akt des planmäßigen Aufeinanderabstimmens denkt, handelt es sich eindeutig um eine Fähigkeit der Klasse "Synthese". Geht man indes von einer organisatorischen Tätigkeit aus - die unter Umständen eine Realisation des vorhergegangenen geistigen Aktes sein kann - , so treten auch hier Verhaltenskomponenten hinzu, wie etwa Bereitschaft und Willen zum Verhandeln und Überzeugen, Durchsetzungsvermögen u.a.⁴⁾

Am engsten verknüpft sind Fähigkeiten und Verhaltensweisen bei den Anforderungen an die Verhandlungs- und Akquisitionsfähigkeiten sowie an Teamarbeit und Mitarbeiterführung. Es ist naheliegend, zu vermuten, daß in diesen Fällen grundsätzlich die affektiven Komponenten sogar dominieren, jedoch dürfte ein erfolgreiches Verhalten nur auf der Basis bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im wesentlichen der Klasse "Synthese" angehören, möglich sein. So reicht

1) Vgl. Gagné (1975), S. 181.

2) Vgl. ebd.

3) Siehe S. 114.

4) Siehe ebd.

eine "Neigung zu akquisitorischer Tätigkeit" allein nicht aus. Als kognitive Anforderungen an die "Akquisitionsfähigkeit" wären beispielsweise zu nennen: sprachliches Ausdrucksvermögen, unter Umständen auch Marketingstrategien entwickeln (Problemlösen) und anwenden können usw. Im Fall der Teamarbeit, der Mitarbeiterführung und der Verhandlungsfähigkeiten müssen ebenfalls eine Reihe von Fähigkeiten erworben werden¹⁾, die dann zusammen mit notwendigen Einstellungen den komplexen Anforderungen gerecht werden.

Auf der höchsten Stufe in der Hierarchie der Fähigkeiten und Fertigkeiten befindet sich die Evaluation. Sie wird definiert als "... das Bewerten von Ideen, Arbeiten, Lösungen, Methoden, Materialien usw. zu irgendeinem Zweck."²⁾ Um dieser Anforderungsklasse zu entsprechen, müssen Kriterien und Normen beherrscht werden, mit deren Hilfe man "... das Ausmaß, in dem Einzelheiten richtig, wirksam, wirtschaftlich oder befriedigend sind ..." ³⁾ abschätzen kann. Einzuordnen sind in diese Klasse alle Qualifikationsmerkmale, die sich auf die Abgabe von Urteilen und Bewertungen erstrecken. Die Angaben "Kritisches Urteilsvermögen, fundierte Urteile abgeben können, betriebliche Gegebenheiten bewerten können" sprechen in diesem Sinne für sich selbst.

In der Praxis dürften die evaluativen Anforderungen indes zumindest teilweise auch in einer Reihe der hierarchisch niedriger eingeordneten Merkmale enthalten sein. So könnte man "Entscheidungsalternativen zielbewußt bewerten können" als Bestandteil der in der Klasse "Anwendung" eingeordneten "Umsetzung betriebswirtschaftlicher Mittel in die Praxis" ansehen. Für einen derartigen Zusammenhang spräche vor allem die Tatsache, daß das Ableiten optimaler Alternativen in Form von Entscheidungsregeln und -modellen ein betriebswirtschaftli-

1) Als Beispiele können genannt werden: Präzise argumentieren können, koordinieren können, Pläne zur Konfliktvermeidung bzw. -beseitigung erarbeiten können usw.

2) Bloom u.a. (1974), S. 200.

3) Ebd.

ches Mittel im Sinne der entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre ist.¹⁾ Als Argument für eine getrennte Behandlung, so wie sie hier vorgenommen wurde, ist dagegen anzuführen, daß sowohl in den Stellenanzeigen als auch in der Erhebung der Berufsanforderungen das Urteilsvermögen als eigenständige Qualifikation festgestellt werden konnte. Dies dürfte auf der Tatsache beruhen, daß in der beruflichen Praxis das Vorbereiten und Treffen von Entscheidungen von verschiedenen Personen vorgenommen werden.

3.3.3.2. Gewichtung und Strukturierung

Nachdem die von der Bankpraxis gestellten Anforderungen erklärt und auf die Klassen der Fähigkeiten und Fertigkeiten verteilt wurden, ist nun zu untersuchen, ob den einzelnen Merkmalen ein unterschiedliches Gewicht beigemessen wird. Eine Prioritätenliste, die etwa Auskunft darüber gäbe, welchen Rang jedes Anforderungsmerkmal innehat, kann man freilich nicht ermitteln. Die einzelnen Fähigkeiten sind so sehr miteinander verbunden, daß sie, insbesondere bei den hierarchisch höher angeordneten Klassen, das Vorhandensein verwandter Elemente bedingen. Wenn im folgenden dennoch Häufigkeitsverteilungen angeführt werden, dann dienen sie ausschließlich einer groben Schwerpunktbildung, die keinen erklärenden, sondern nur einen informativen Charakter hat.

1) Vgl. dazu Heinen (1971), S. 57 f. und S. 133 ff.

Bei der Gesamtauswertung der Stellenanzeigen ergab sich folgende Verteilung:

Tabelle 6: Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten (Stellenanzeigenanalyse)

Fähigkeiten und Fertigkeiten	Nennungen in v.H. (n = 134) Mehrfachnennungen
1. Analytische Fähigkeiten	18
2. Verhandlungsfähigkeiten (-geschick)	16
3. Sprachliches Ausdrucks- vermögen	15
4. Methodisches Arbeiten	13
5. Schöpferisches Denken	10
6. Urteilsvermögen	8
7. Selbständiges Arbeiten	7
8. Zusammenhänge erkennen können	4
9. Befähigung zur Mitarbeiter- führung	4
10. Akquisitorische Fähigkeiten	4
11. Befähigung zur Teamarbeit	3
12. Praktisches Anwenden von theoretischem Wissen	2

Knapp zwei Drittel der Nennungen entfielen auf vier Anforderungsmerkmale, die je zur Hälfte dem analytisch-methodischen und dem kommunikativen Bereich angehören. Darin drückt sich die Erwartung aus, daß Hochschulabsolventen nicht nur zum wissenschaftlichen Arbeiten befähigt sein sollen, sondern die Ergebnisse ihrer Arbeit auch geschickt in mündlicher und schriftlicher Form ausdrücken können. Besonders wichtig ist das Ausdrucksvermögen bzw. das Verhandlungsgeschick in den marktbezogenen Beschäftigungsbereichen. Die Abstraktheit und der in der Regel hohe Komplexitätsgrad der Bank-

Leistungen stellen entsprechende Anforderungen an die Mitarbeiter¹⁾: "Bankleistungen sind erklärungsbedürftig."²⁾ Dazu kommt noch der praktisch-kaufmännische Aspekt in den Marktbereichen, der ein hohes Maß an erfolgsorientierten Verhandlungsfähigkeiten erfordert. Im Kreditgeschäft nimmt beispielsweise das Verhandlungsgeschick mit 30 v.H. der Nennungen mit Abstand den ersten Rang unter den Fähigkeiten und Fertigkeiten ein.³⁾

Etwas überraschend mutet die geringe Zahl der Nennungen bei der Fähigkeit, theoretisches Wissen praktisch anwenden zu können, an. Da die Kreditinstitute besonderen Wert auf ein praktisch orientiertes Studium legen⁴⁾, ist kaum anzunehmen, daß gerade dieses Anforderungsmerkmal so gering geschätzt würde. Vielmehr spricht einiges dafür, daß die Wissensanwendung als selbstverständlich und gar nicht erwähnenswert angesehen wird. Sie gilt im übrigen auch aus didaktischer Sicht neben dem "Verständnis" als Grundvoraussetzung aller komplizierteren Fähigkeitenklassen.

Das anhand der Stellenanzeigen skizzierte Bild spiegelt sich in den Ergebnissen der Erhebung der Berufsanforderungen weitgehend wider. Einzelne größere Abweichungen sind hauptsächlich auf die unterschiedlichen Ermittlungsverfahren zurückzuführen und können deshalb nicht als logischer Widerspruch interpretiert werden.⁵⁾

1) Vgl. Benölken (1976), S. 28.

2) Ebd.

3) Analytische Fähigkeiten, selbständiges Arbeiten und Urteilsvermögen folgen mit jeweils nur 13 v.H. der Nennungen. Quelle: Analyse der Stellenanzeigen (Einzelauswertung).

4) Vgl. dazu Burgard (1975), S. 376 und Reder (1977), S. 489 f.

5) Die Rangfolge der Merkmale beruht auf den Nennungen der Kreditinstitute auf die Fragen "Auf welche Qualifikationsmerkmale der Bewerber (Berufsanfänger) haben Sie im Verlauf der Vorstellungsgespräche besonders geachtet?" und "Welche Qualifikationsmerkmale werden bei der Personalbeurteilung - insbesondere am Ende der Probezeit - festgestellt?" Die Angaben stellen also stärker auf die Situation der Hochschulabsolventen beim Eintritt in das Berufsleben ab, während sich die Stellenanzeigen mehr auf die "fortgeschrittene" Tätigkeit beziehen.

Tabelle 7: Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten
(Erhebungsergebnisse)

Fähigkeiten und Fertigkeiten ¹⁾	Häufigkeiten der Nennungen ²⁾ in v.H. (n = 27) Mehrfachnennungen
1. Sprachliches Ausdrucksvermögen	89
2. Selbständiges Arbeiten	74
3. Methodisches Arbeiten	70
4. Zusammenhänge erkennen können	67
5. Verhandlungsfähigkeiten (-geschick)	57
6. Urteilsvermögen	56
7. Akquisitorische Fähigkeiten	56
8. Praktisches Anwenden von theoretischem Wissen	56
9. Schöpferisches Denken	33

Die Gruppe der analytisch-methodischen und kommunikativen Fähigkeiten dominiert nach wie vor unter den häufigsten Nennungen. Das allgemeine sprachliche Ausdrucksvermögen gewann zwar einen deutlichen Vorsprung gegenüber allen anderen Anforderungen, dafür fiel aber

- 1) Der in den Stellenanzeigen dominierende, sehr allgemein formulierte Begriff "analytische Fähigkeiten" wurde in der Erhebung nicht mehr verwendet. Im Pretest deutete sich nämlich an, daß diese Formulierung zu viele individuelle Interpretationen zuläßt und gern mit "methodischen Fähigkeiten" gleichgesetzt wird. Um die Validität der Erhebungsergebnisse nicht zu gefährden, wurde aus der Anforderungsklasse "Analyse" nur das Merkmal "Zusammenhänge erkennen können" ausgewählt.
- 2) Die Häufigkeiten beziehen sich auf die Angaben, die im Hinblick auf die Vorstellungsgespräche und die Probezeit gemacht wurden. Bei abweichenden Nennungen (trifft für "Sprachliches Ausdrucksvermögen" und "Verhandlungsfähigkeiten (-geschick)" zu) wurde der arithmetische Mittelwert gewählt.

das Verhandlungsgeschick zurück. Jedoch dürfen diese Verlagerungen nicht überbewertet werden; denn der größte Teil der neu ins Berufsleben eintretenden Hochschulabsolventen wird in der ersten Beschäftigungsphase kaum Gelegenheit haben, seine Verhandlungsfähigkeiten unter Beweis zu stellen. Demzufolge achten die Kreditinstitute auf diese Qualifikation zunächst nicht so sehr. Das gleiche gilt auch für das schöpferische Denken, das wohl eher in einer fortgeschrittenen Tätigkeit erwartet wird.

Als typische Eingangsanforderung stellt sich dagegen die Fähigkeit, selbständig zu arbeiten, heraus. Wirtschaftswissenschaftlich vorgebildete Mitarbeiter sollen sich offenbar rasch und ohne besondere Hilfestellungen in ihre Aufgabengebiete einarbeiten können. Diese Anforderung der Bankpraxis entspricht im übrigen auch einem der wesentlichsten Elemente des Berufsfähigkeitsbegriffs, wie er sich in den Studienordnungen der Hochschulen niedergeschlagen hat.¹⁾

Abschließend ist noch zu prüfen, ob die bislang nur nach didaktischen Gesichtspunkten klassifizierten Fähigkeiten und Fertigkeiten auch in eine eher sachlogisch orientierte Ordnung gebracht werden können. Eine Möglichkeit wäre, ein zweidimensionales Schema zu erarbeiten, mit dessen Hilfe die einzelnen Anforderungsmerkmale sowohl in sachlicher als auch in didaktischer Hinsicht eindeutig erfaßt werden können. In der deutschsprachigen Literatur gibt es hierfür aber keine Hinweise. Die Erforschung von intellektuellen Fähigkeiten steckt hierzulande noch völlig "in den Kinderschuhen".²⁾ Weder sind die Merkmalsausprägungen übereinstimmend definiert, noch gibt es klare Maßstäbe zum objektiven Messen der einzelnen Fähigkeiten.³⁾ "Schließlich bestehen auch durchaus unterschiedliche Meinungen darüber, ob solche Fähigkeiten ... überhaupt durch eine Hochschulausbildung

1) Vgl. dazu die allgemeinen Ausführungen über Richtziele, S. 26 ff.

2) Vgl. Ellenrieder (1976), S. 469.

3) Vgl. ebd., S. 468.

vermittelt werden können."¹⁾ Aber auch in der englischsprachigen Literatur über Berufsanforderungen scheint es keinen allgemein anerkannten Sprachgebrauch zu geben.²⁾ Zwar dürfte die von Katz³⁾ vorgenommene Einteilung der Fähigkeiten in drei Klassen - "technical, human und conceptional skills" - die weiteste Verbreitung gefunden haben, im Einzelfall stimmen aber die Bezeichnungen und Zuordnungen der Merkmalsausprägungen nicht immer überein.⁴⁾

Um wenigstens eine grobe Strukturierungshilfe zu erarbeiten, soll im folgenden von drei sachlichen Hauptkategorien der Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgegangen werden:

- 1) Methodische Fähigkeiten
und zwar im Sinne des Beherrschens planmäßiger Verfahren zur Lösung von Problemen⁵⁾
- 2) Kommunikative Fähigkeiten
im Sinne des Vermögens, sich klar und zielorientiert in Wort und Schrift ausdrücken zu können
- 3) Soziale Fähigkeiten
im Sinne der Definition Zeidlers,⁶⁾ also als das Beherrschen der für den Umgang mit Mitarbeitern, Vorgesetzten, Kunden und anderen Personen erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten.

Als Abgrenzungskriterium wurde der Grad der Abhängigkeit der Fähigkeiten von komplementären Verhaltensweisen gewählt. D.h., es ist da-

1) Ellenrieder (1976), S. 468.

2) Vgl. Zeidler (1972), S. 108 ff.

3) Katz (1955), S. 33 bis 42, zitiert nach Zeidler (1972), S. 109 und Perlit/Vassen (1976), S. 43.

4) Vgl. Zeidler (1972), S. 109 f.

5) Vgl. dazu die Definition von Methode in Meyers Enzyklopädischem Lexikon, zitiert auf S.100, Fußnote 6.

6) Vgl. Zeidler (1972), S. 109.

von auszugehen, daß die einzelnen Fähigkeitsmerkmale in unterschiedlichem Maße mit Verhaltensmerkmalen verknüpft sind.¹⁾

Methodische Fähigkeiten dürften grundsätzlich am wenigsten von bestimmten Verhaltensmerkmalen abhängig sein, während soziale Fähigkeiten ohne ihre entsprechenden Verhaltenskomponenten nahezu undenkbar sind.²⁾ Eine Mittelposition nehmen die kommunikativen Fähigkeiten ein, die zwar im Sinne des Wortes bereits auf zwischenmenschliche Beziehungen hinweisen, deren Verhaltensbezug aber erst in der zielgerichteten sprachlichen Ausdrucksweise klar hervortritt.³⁾

Die bisher erfaßten Merkmale⁴⁾ aus dem Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten könnten folgendermaßen eingeteilt werden:

-
- 1) Dies trifft vor allem zu, wenn bestimmte Eigenschaften nur zum Tragen kommen, sofern "Faktoren des Wollens" bestimmend sind; vgl. dazu Berthel (1977), S. 80 f.
 - 2) Komplexere methodische Verfahren, wie etwa Problemlösungen, die Bewertungen erfordern, sind freilich stärker mit entsprechenden Verhaltensweisen verbunden. Ihre Abhängigkeit ist aber nicht so groß wie die der sozialen Fähigkeiten.
 - 3) Sprachliches Ausdrucksvermögen an sich ist, insbesondere im schriftlichen Ausdruck, noch ohne einen engen affektiven Bezug denkbar. Sobald die Sprache aber, wie z.B. in der Mitarbeiterführung oder in der Akquisition, zielorientiert gebraucht wird, setzt sie das Vorhandensein komplementärer Verhaltensformen, wie z.B. Kontaktbereitschaft oder Durchsetzungsvermögen voraus. Vgl. dazu auch passim Sahm (1978), S. 3.
 - 4) Siehe S. 96 f. Einige komplexe Anforderungsmerkmale wurden in ihre Einzelelemente zerlegt, z.B. "Systematische Arbeits- und Darstellungsweise" in methodische und kommunikative Elemente. Die Anforderungsklassen "Verstehen" und "Anwendung" wurden nicht eigenständig berücksichtigt; denn ihre Merkmalsausprägungen sind implizit in den höheren Klassen enthalten.

Obersicht 5: Fähigkeitenkatalog für Wirtschaftswissenschaftler
bei Banken

1) Methodische Fähigkeiten

- Analytische Fähigkeiten, analytisches Denkvermögen
- Komplexe betriebliche und volkswirtschaftliche Zusammenhänge erkennen können
- Selbständiges Arbeiten
- Systematische Arbeitsweise
- Methodisches Arbeiten
- Konzeptionelle Fähigkeiten, konzeptionelles Denken
- Entwickeln und planen können
- Koordinieren können
- Problemlösungen erarbeiten können
- Schöpferisches Denken
- Kritisches Urteilsvermögen
- Betriebliche Gegebenheiten bewerten können
- Entscheidungsalternativen zielbewußt bewerten können

2) Kommunikative Fähigkeiten

- Sprachliches Ausdrucksvermögen
- Formulierungsfähigkeiten
- Systematische Darstellungsweise
- Richtlinien erarbeiten können
- Erstellen von Entwürfen
- Präzise argumentieren können
- Betriebliche Sachverhalte und Zusammenhänge darstellen können
- Verhandlungsfähigkeiten (-geschick)
- Fundierte Urteile abgeben können

3) Soziale Fähigkeiten

- Befähigung zur Teamarbeit
- Befähigung zur Mitarbeiterführung
- Akquisitionsfähigkeit

Mit diesem, nach dem Grad der Verflechtung von Fähigkeiten und Verhaltensweisen abgegrenzten Schema werden vornehmlich pragmatische Zwecke verfolgt. Zunächst ist es erforderlich, angesichts des in der Literatur abweichenden Sprachgebrauchs eine einheitliche und transparente Begriffsgrundlage für die weiteren Aussagen zu schaffen. Außerdem gilt es, eine Brücke zwischen den "sachlogischen" und "lehrlogischen"¹⁾ Fähigkeits- und Fertigkeitsmerkmalen zu schlagen. Es muß nämlich sichergestellt sein, daß die in der Berufswelt bestehende Mehrdimensionalität der Anforderungen sich auch in analoger Weise in den Lernzielen niederschlägt.

In der Phase der Lernzielformulierung, insbesondere in der Feinzielbestimmung, erleichtert das Kategorienschema das Auffinden komplexer Zielelemente aus den Fähigkeits- und Verhaltensbereichen. Darüber hinaus leistet es auch noch einige Hilfen im Curriculumprozeß, so z.B. als sachliches Entscheidungskriterium bei der Auswahl der zu verfolgenden Ziele sowie der geeigneten Lehr- und Prüfungsmethoden.

3.3.4. Anforderungen an das Verhalten

Banken legen großen Wert auf das Verhalten ihrer Mitarbeiter. Den persönlichen Qualifikationsmerkmalen wird mitunter - vor allem in marktbezogenen Beschäftigungsbereichen - mehr Beachtung als den fachlichen Voraussetzungen geschenkt.²⁾ Dies drückt sich nicht nur

1) Zur Bedeutung der Übereinstimmung von "Sachlogik" und "Lehrlogik", vgl. Seiffert (1969), S. 22.

2) In diesem Zusammenhang ist noch einmal auf die außergewöhnlich große Rolle, die "gepflegtes Aussehen und korrektes Auftreten" bei Banken spielt, hinzuweisen. Dieses Anforderungsmerkmal, das hier zu dem nicht-ausbildungsbezogenen Bereich gezählt wird, taucht in der Erhebung der Berufsanforderungen regelmäßig unter den häufigsten Nennungen auf. Siehe S. 74 sowie Tab. 31, S. 179 und Tab. 34, S. 182.

in den verschiedenartigen Nennungen in den Stellenanzeigen, sondern auch in den Beurteilungsmaßstäben während der Personalausleseprozesse und der Probezeit aus. Unter den für die Auflösung von Arbeitsverhältnissen maßgebenden Gründen waren unzumutbare Verhaltensweisen in mehr als der Hälfte der Fälle vertreten.¹⁾

Ganz allgemein kann man Verhalten definieren als das Äußern von Interessen, Einstellungen, Wertschätzungen und emotionalen Haltungen.²⁾ Je konkreter man indes den affektiven Bereich erfassen will, desto größer werden die Schwierigkeiten. Das Begriffsfeld ist geradezu gekennzeichnet durch eine Verschwommenheit der Begriffe und eine Vielfalt der Begriffsbedeutungen, so daß eine Klassifizierung im Hinblick auf die Lernzielgewinnung nur unter erheblichen Bedenken vorgenommen werden kann.³⁾ Die zugrunde zu legenden Definitionen haben nicht die Trennschärfe, wie sie im kognitiven Bereich erreicht wurde. Häufig können sogar nur Umschreibungen vorgenommen werden, die relativ viele individuelle Interpretationen zulassen.⁴⁾ Außerdem tritt noch als zusätzliche Belastung die starke Werturteilsabhängigkeit von Verhaltensweisen hinzu. Die Einstellungen und Überzeugungen einer Person werden gern als private Angelegenheit aufgefaßt und die Befürchtung, daß in diesen Fällen Erziehung und Indoktrination ineinanderfließen, führt nicht selten zu einer grundsätzlich ablehnenden Haltung gegenüber affektiven Lernzielen.⁵⁾ Wenn trotz allem versucht wird, Verhaltensweisen zu erfassen und zu klassifizieren, so ist das bereits mit der offensichtlichen Tatsache zu rechtfertigen, daß das Verhalten einen wesentlichen Teil des Anfor-

1) Siehe S. 93, Fußnote 2.

2) Die Definition lehnt sich an die Definition der affektiven Lernziele an, vgl. Krathwohl u.a. (1975), S. 6.

3) Vgl. dazu Krathwohl u.a. (1975), S. 61.

4) In etlichen Fällen handelt es sich um implizite Definitionen, die den Begriff nur teilweise erfassen und Definiendum und Definiens daher auch nicht austauschbar sind. Vgl. zu der Problematik des Gebrauchs solcher Definitionen in empirischen Arbeiten Friedrichs (1973), S. 74.

5) Vgl. Krathwohl u.a. (1975), S. 16 f.

derungsprofils ausmacht.¹⁾ Es ist darüber hinaus aber auch anzustreben, durch explorative Studien Grundlagen für weiterführende empirische Untersuchungen zu schaffen.²⁾

In methodisch gleicher Weise wie bei den Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen auch die Anforderungen des affektiven Bereichs in zwei Arbeitsschritten erfaßt werden. Zunächst sind alle Merkmale, die als Verhaltenselemente aufgefaßt werden, auf die Anforderungsklassen nach dem Bloom/Krathwohl-Schema zu verteilen und gegebenenfalls auch zu erklären. Danach sollen - wiederum im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten - Prioritäten ermittelt und sachlogische Zusammenhänge hervorgehoben werden.

3.3.4.1. Ermittlung und Klassifizierung des Verhaltens

Die Ergebnisse der Stellenanzeigenanalyse und der Erhebung der Berufsanforderungen lassen folgende Klassifizierung der Verhaltensweisen zu:

-
- 1) Ob und inwieweit Verhaltenslernziele schließlich im Unterricht angestrebt werden sollen, ist dann ein Werturteil, das die Entscheidungsträger an der Hochschule zu fällen haben.
 - 2) Zu klären wären insbesondere Kausalbeziehungen zwischen einzelnen Anforderungsausprägungen, ihrer Lehrbarkeit und ihrem praktischen Nutzen in der beruflichen Tätigkeit.

Tabelle 8: Klassifikation der Anforderungen an das Verhalten

Klasse	Verhalten
Aufnehmen	Aufgeschlossenheit Besonderes Interesse
Reagieren	Eigeninitiative Flexibilität Anpassungsfähigkeit, Anpassungsbereitschaft Kontaktbereitschaft, Kontaktfreude Einsatzbereitschaft Belastbarkeit Lernwille, Lernbereitschaft Bereitschaft und Willen zum Verhandeln Überzeugungskraft, Überzeugungsvermögen bzw. Überzeugungsfähigkeit Bereitschaft zur Teamarbeit Durchsetzungsvermögen Bereitschaft zur Mitarbeiterführung Bereit sein, sich ständig mit neuen Problemen auseinanderzusetzen Freude am selbständigen Gestalten Neigung zu akquisitorischer Tätigkeit, akquisitorische Begabung
Werten	Bereitschaft zum persönlichen Engagement Sich Identifizieren mit einer Aufgabe Bereitschaft zur Objektivität Bereitschaft zur Selbstkritik Verantwortungsbewußtsein Entscheidungsfreudigkeit

Auf der untersten Ebene der Verhaltensklassen, dem Aufnehmen, soll das Individuum bereit sein, der Existenz bestimmter Phänomene Aufmerksamkeit zu schenken, also für Umweltreize "sensibilisiert" zu sein.¹⁾ Diese überwiegend passive Haltung drückt sich aus in Bewußtsein, Aufnahmebereitschaft und gerichteter bzw. selektiver Aufmerksamkeit.²⁾ Als Beispiele kann man nennen: Aufgeschlossenheit für die unterschiedlichen Bedürfnisse von Kunden im Individualgeschäft³⁾ und Interesse an Fragen der Finanzierung von Unternehmen.

Gewöhnlich reicht diese eher zurückhaltende Verhaltensweise jedoch nicht aus. Sie gilt vielmehr als Vorstufe zu einem aktiven Prozeß des Handelns, wie er in der Klasse "Reagieren" erfaßt wird. Unter Reagieren ist dabei im behavioristischen Sinne das regelmäßige Antworten auf bestimmte affektive Reize zu verstehen.⁴⁾ Je nachdem, wie intensiv die Antwort auf einen Reiz ausfällt, kann man unterscheiden in Einwilligung, Bereitschaft und Befriedigung.⁵⁾ Diese Unterschiede lassen sich aber anhand der vorliegenden Angaben der Bankpraxis nur vereinzelt herausarbeiten. So könnte man "Einsatzbereitschaft" und "Belastbarkeit" als Einwilligung ins Reagieren auffassen, wenn man darunter beispielsweise das angeordnete Arbeiten unter starkem Zeitdruck oder unter allgemein ungünstigen Bedingungen versteht. Auch "Anpassungsfähigkeit" in der Form des Nachgebens

1) Vgl. Krathwohl u.a. (1975), S. 164.

2) Vgl. ebd., S. 164 ff.

3) Zum Individualgeschäft kann man die Geschäftsbeziehungen mit vermögenden Privatkunden und gewerblichen Kunden zählen.

4) Vgl. Krathwohl u.a. (1975), S. 33. Die Definition lehnt sich an die in der amerikanischen Lernpsychologie hauptsächlich vertretene Theorie des "Reiz-Reaktions-Lernens" an; vgl. dazu Frey (1971), S. 197 ff.; Gagné (1975), S. 24 f. und S. 88 ff. sowie Deutsch/Krauss (1972), S. 85 - 89, insbesondere den Abschnitt "Basic Concepts of Learning", S. 86 ff.

5) Vgl. Krathwohl u.a. (1975), S. 110.

wäre in diese schwächste Variante des Reagierens einzuordnen.¹⁾

Der größte Teil der affektiven Anforderungen ist aber verbunden mit dem Begriff "Bereitschaft", und zwar im Sinne einer freiwilligen Aktivität, einem Handeln aus eigenem Antrieb.²⁾ Die "Eigeninitiative" dürfte dieser Verhaltensweise noch am meisten entsprechen. Andere Merkmalsausprägungen, die unter dieser Klasse subsumiert werden könnten, wären "Lernwille und Lernbereitschaft, Bereitschaft sich ständig mit neuen Problemen auseinanderzusetzen, Kontaktbereitschaft" usw.

Soll eine Verhaltensweise nicht nur aus eigenem Antrieb erfolgen, sondern darüber hinaus auch noch Freude, Vergnügen oder Begeisterung auslösen, ist die höchste Stufe des Reagierens erreicht.³⁾ "Freude am selbständigen Gestalten, Kontakt- und Einsatzfreudigkeit" sind typische Formulierungen in Stellenanzeigen von Banken. Diese, eine hohe Motivation voraussetzenden Anforderungen treten vor allem in den marktbezogenen Beschäftigungsbereichen auf, wo sie als Grundlage einer erfolgreichen akquisitorischen Tätigkeit angesehen werden.⁴⁾

Eine Reihe von Anforderungen der Klasse "Reagieren" ist eng mit kognitiven Qualifikationen verbunden. Es handelt sich dabei insbesondere um die "Bereitschaft und den Willen zum Verhandeln und Überzeugen" (auch "Verhandlungsgeschick und Überzeugungskraft"), um die

1) Ein Teil der Gesprächspartner in der Erhebung wies indes ausdrücklich darauf hin, daß unter Anpassung nicht ein gewissermaßen willenloses Nachgeben, sondern vielmehr ein gewolltes Einfügen in die Arbeitsgemeinschaft zu verstehen sei. Für Krathwohl u.a. ist Anpassung sogar diejenige Verhaltensweise, die besonders in den höheren Ebenen des affektiven Bereichs vorzufinden ist. Vgl. Krathwohl u.a. (1975), S. 36 f.

2) Vgl. Krathwohl u.a. (1975), S. 167.

3) Vgl. ebd.

4) Vgl. Betsch (1976), S. 42 f.

"Bereitschaft zur Teamarbeit" (auch "Teamgeist") sowie um die "Neigung zu akquisitorischer Tätigkeit". In all diesen Fällen liegen entsprechende Komponenten im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeit vor und wurden in diesem Zusammenhang bereits erklärt.¹⁾

Als höchste affektive Anforderungsklasse wurde hier "Werten" gewählt.²⁾ Gemeint ist damit "... die Internalisierung einer Reihe von einzelnen spezifizierten idealen Werten."³⁾ Weitgehend gleichbedeutend sind die Begriffe "Einstellung" und "Haltung", die den Akt des Wertens charakterisieren, nämlich die Annahme und Bevorzugung eines Wertes sowie die Bindung an den gewählten Wert.⁴⁾ Dieser Verhaltensklasse Merkmalsausprägungen zuzuordnen, bereitet große Schwierigkeiten. Objektive Beurteilungsmaßstäbe im Sinne des kritischen Rationalismus können bei Entscheidungen in der Werturteils-sphäre nicht angewandt werden.⁴⁾ Jede Zuordnung ist demnach selbst ein Werturteil. Mit den im vorliegenden Schema getroffenen Entscheidungen wurde versucht, wenigstens den bei Krathwohl u.a. als Beispiele genannten Merkmalsausprägungen weitgehend zu entsprechen. So ist "Bereitschaft zum persönlichen Engagement" und "Sich Identifizieren mit der Aufgabe" als Annahme eines Wertes aufzufassen.⁵⁾ Ebenso kann man in der Bereitschaft zur Objektivität und Selbstkritik

1) Siehe S. 101 f.

2) Die im Bloom/Krathwohlschen Schema darüber hinaus noch genannten Klassen "Wertordnung" und "Bestimmtsein durch Werte" (siehe S. 36) wurden nicht aufgenommen, da keine Anforderungsmerkmale vorlagen, die diesen Begriffen entsprochen hätten. Es ist daher auch anzunehmen, daß die entsprechenden Lernzielklassen im bankbetrieblichen Hochschulunterricht - soweit er sich an den Berufsanforderungen orientiert - keine Rolle spielen.

3) Krathwohl u.a. (1975), S. 168.

4) Vgl. ebd., S. 129 f. und 168 ff.

5) Werturteile kann man analysieren, das Urteilsverhalten beschreiben, erklären und voraussagen - nicht aber objektiv "beurteilen"; vgl. Albert (1975), S. 63 ff.

6) Diese Anforderungen wurden in Stellenanzeigen des Marketing- und des Ausbildungsbereichs genannt.

die Bindung an bestimmte Werte sehen. Verantwortungsbewußtsein und Entscheidungsfreudigkeit können schließlich auch als Ausdruck eines wertbezogenen Verhaltens bezeichnet werden.

3.3.4.2. Gewichtung

Eine Gewichtung der Verhaltensanforderungen kann - ebenso wie bei den Fähigkeiten und Fertigkeiten - nur mit dem Anspruch einer Informationsaufbereitung vorgenommen werden. Erklärenden Charakter haben die erhobenen Daten nicht, sie können lediglich unter Hinzuziehen zusätzlicher Informationen interpretiert werden.

Bei der Gesamtauswertung der Stellenanzeigen ergab sich folgende Verteilung:

Tabelle 9: Anforderungen an das Verhalten
(Stellenanzeigenanalyse)

Verhalten	Nennungen in v.H. (n = 134) Mehrfachnennungen
1. Überzeugungskraft (-vermögen, - fähigkeit)	21
2. Bereitschaft zur Teamarbeit	17
3. Durchsetzungsvermögen	17
4. Eigeninitiative	15
5. Einsatzbereitschaft	13
6. Kontaktbereitschaft (-fähigkeit, -freude)	12
7. Neigung zu akquisitorischer Tätigkeit (akquisitorische Begabung)	10
8. Interesse und Aufgeschlossenheit	7
9. Verantwortungsbewußtsein	4
10. Anpassungsfähigkeit (-bereitschaft)	4
11. Entscheidungsfreudigkeit	3
12. Persönliches Engagement	2
13. Bereitschaft zur Objektivität	2
14. Lernwille (-bereitschaft)	1

Die Nennungen der affektiven Qualifikationsmerkmale lassen keine ausgeprägte Gruppenbildung, wie es bei den Fähigkeiten der Fall war, erkennen. Das Feld der am häufigsten auftretenden Merkmale ist dicht besetzt, die Abstände sind gering. Auffällig ist der relativ große Vorsprung des Merkmals "Überzeugungskraft". Seine Spitzenposition kann als das Pendant der kommunikativen Anforderungen im Bereich der Fähigkeiten¹⁾ aufgefaßt werden. Die ebenfalls sehr häufig genannte "Bereitschaft zur Teamarbeit" dürfte die Tatsache widerspiegeln, daß Kreditinstitute bemüht sind, teamorientierte Organisationsstrukturen²⁾ und kooperative Führungsstile³⁾ zu verwirklichen. Zur dominanten Verhaltensweise wird die Bereitschaft zur Teamarbeit im Stabsbereich, wo Spezialisten verschiedenster Art auftreten und eine effiziente Arbeitsleistung häufig nur in enger Zusammenarbeit innerhalb einer Gruppe oder auch mit verschiedenen Gruppen möglich ist.⁴⁾

Was den letzten Rang von "Lernwillen (-bereitschaft)" anbetrifft, ist zu vermuten, daß die Stellenanzeigen über dieses Qualifikationsmerkmal keine verlässliche Auskunft liefern. Angesichts der äußerst umfangreichen und vielfältigen Fortbildungsmaßnahmen, die Kreditinstitute ihren Mitarbeitern anbieten,⁵⁾ spricht mehr dafür, daß die Bereitschaft zum Lernen als selbstverständlich und gar nicht erwähnenswert angesehen wird.

-
- 1) Dies trifft insbesondere für das sprachliche Ausdrucksvermögen und das Verhandlungsgeschick zu.
 - 2) Zum Begriff und den Ausprägungen teamorientierter Organisationsstrukturen vgl. Hofmann/Jakob (1976), Sp. 3842 f.
 - 3) Zum Begriff der kooperativen Führungsstile und seinem Zusammenhang mit der Teamarbeit vgl. Häusler (1974), Sp. 1587 ff.
 - 4) In der Auswertung der Stellenanzeigen nach verschiedenen Beschäftigungsbereichen befindet sich "Bereitschaft zur Teamarbeit" bei den Stabsbereichen mit 29 v.H. der Nennungen an erster Stelle.
 - 5) Siehe Abschnitt 3.4.2., S.129 f.

Die in der Befragung von Personalchefs ermittelten Verhaltensweisen können mit den Ergebnissen der Stellenanzeigenanalyse nicht direkt verglichen werden. Die Interview-Fragen beziehen sich nämlich ausschließlich auf die im Laufe des Einstellungsverfahrens und der ersten Beschäftigungsphase beachteten Merkmale. Eine Reihe von Verhaltensweisen kann man während der Einstellungsgespräche¹⁾ bzw. während der Probezeit nicht oder nur sehr oberflächlich beurteilen. Daher sollen die Erhebungsergebnisse bezüglich der Verhaltensanforderungen getrennt dargestellt werden.

Während der Vorstellungsgespräche beschränkten die Kreditinstitute ihr Interesse auf folgende Verhaltensweisen:

Tabelle 10: Anforderungen an das Verhalten
(Erhebungsergebnisse)

Verhalten	Nennungen in v.H. (n = 26) Mehrfachnennungen
1. Aufgeschlossenheit	77
2. Überzeugungsfähigkeit	73
3. Einstellung zur Arbeit (Interesse)	50
4. Bereitschaft zur Teamarbeit*	8
5. Führungsqualitäten*	4
6. Fähigkeit zur Selbstkritik*	4

Die mit *) gekennzeichneten Merkmale wurden von den Befragten unter "Sonstige Merkmale" ausdrücklich angegeben.

1) Die Gesamtdauer der Einstellungsgespräche mit einem Bewerber reichte von einer halben Stunde bis zu drei Stunden. Der Durchschnittswert, der wegen der großen Abweichungen aber nur als grober Anhaltspunkt dienen kann, lag bei insgesamt zwei Stunden.

Mit der Aufgeschlossenheit und der Einstellung zur Arbeit (Interesse) dominieren zwei Anforderungsmerkmale, die auf eine notwendige Sensibilität der Hochschulabsolventen für die Aufgaben und Probleme der Banktätigkeit hinweisen.¹⁾ Als ebenfalls besonders wichtig wird die Überzeugungsfähigkeit angesehen, und zwar in dem Sinne, daß der Bewerber seine Neigungen und seine Eignung in persönlicher und fachlicher Hinsicht geschickt präsentiert.²⁾ Die übrigen Nennungen beziehen sich auf nicht im Fragebogen vorgegebene Antwortalternativen und können daher nicht als repräsentativ angesehen werden. Interessant ist dennoch, daß immerhin einige Banken bereits während der Vorstellungsgespräche die Bereitschaft zur Teamarbeit ermitteln.

Im Laufe der Probezeit bzw. während der ersten sechs Monate der Beschäftigung kontrollierten die Banken das tatsächliche Vorhandensein von Verhaltensweisen:(s. Tabelle 11, S. 122)

Mit "Anpassungsfähigkeit" tritt ein Anforderungsmerkmal in der ersten Beschäftigungsphase in den Vordergrund, das in den Stellenanzeigen kaum erwähnt wurde. Die Bereitschaft und die Fähigkeit eines neuen Mitarbeiters, sich den betrieblichen Verhältnissen anzupassen und in die Arbeitsgemeinschaft einzufügen, könnte als eine typische Anforderung der *B e r u f s e i n g a n g s s i t u a t i o n* angesehen werden.³⁾ Auch die besondere Gewichtung des Interesses und

1) Die im Vergleich zur "Aufgeschlossenheit" geringen Nennungen bei "Interesse" wurde von den Befragten damit erklärt, daß sie es bezweifeln, ob ein Bewerber während des Vorstellungsgesprächs seine Interessen zu erkennen gibt.

2) Der Begriff "Überzeugungsfähigkeit" läßt viele Interpretationen zu. Im Pretest und auch während der Interviews wurde daher regelmäßig um eine Begriffserklärung gebeten. Soweit sich die Vertreter der Banken dazu äußerten, ergaben sich folgende Varianten: Wie sich der Bewerber darstellt, wie überzeugend er seine Interessen darlegt, wie schlüssig er sein Interesse gerade für die angestrebte Tätigkeit ausdrückt.

3) Zum Begriffsinhalt von "Anpassungsfähigkeit" siehe S. 115 f.

Tabelle 11: Verhaltensweisen, die während der ersten Beschäftigungsphase besonders beachtet werden

Verhalten	Nennungen in v.H. (n = 27) Mehrfachnennungen
1. Anpassungsfähigkeit	81
2. Interesse und Aufgeschlossenheit	81
3. Persönliches Engagement	78
4. Kontaktfähigkeit	78
5. Bereitschaft zur Teamarbeit	74
6. Eigeninitiative	67
7. Lernwille und Lernbereitschaft	63
8. Akquisitorische Begabung	56
9. Verantwortungsbewußtsein	48
10. Überzeugungsfähigkeit	37
11. Entscheidungsfreudigkeit	33
12. Durchsetzungsvermögen	30
13. Belastbarkeit ¹⁾	11

der Aufgeschlossenheit dürfte auf ein typisches Merkmal dieser Beschäftigungsphase hinweisen. Daß die beruflichen Interessen nicht bloß oberflächlicher Natur sein dürfen, sondern sogar intensiv und nachhaltig sein sollten, erkennt man an den ebenfalls sehr häufigen Nennungen des Merkmals "Persönliches Engagement".²⁾

- 1) "Belastbarkeit" wurde in drei Fällen ausdrücklich unter "Sonstige Merkmale" angegeben. Es ist nicht auszuschließen, daß diese Anforderung einen höheren Rang erreicht hätte, wenn sie unter den vorgegebenen Antworten angeführt worden wäre.
- 2) Soweit der Begriffsinhalt von "Persönlichem Engagement" während der Interviews geklärt werden konnte, kristallisierten sich folgende Ausprägungen heraus: Sehr großes und nachhaltiges Interesse, sich innerlich den Aufgaben verbunden fühlen, sich identifizieren mit den Aufgaben.

Als weitgehend unabhängig von der Beschäftigungsphase stellen sich die Qualifikationsmerkmale Kontaktfähigkeit, Eigeninitiative und Bereitschaft zur Teamarbeit heraus. Auf ihre Bedeutung in den Stellenanzeigen wurde bereits hingewiesen.¹⁾ Anders dagegen wird dem Überzeugungsvermögen während der Probezeit kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Qualifikation - deren Gewicht sowohl in den Stellenanzeigen als auch beim Einstellungsgespräch betont wurde - tritt offenbar in der Berufseingangssituation in den Hintergrund und gewinnt wohl erst nach einer Einarbeitungszeit ihre eigentliche Bedeutung.²⁾

Die Erhebungsergebnisse zeigen, daß ein beträchtlicher Teil der Verhaltensanforderungen offenbar von der jeweiligen Verwendungssituation des Mitarbeiters abhängt. In der ersten Beschäftigungsphase, die in der Regel eine Zeit der Einarbeitung ist, kommt es auf andere Verhaltensweisen als etwa bei einem späteren, verantwortlichen Einsatz an. Weitere, wenn auch nicht erhobene, Abhängigkeiten sind in Bezug auf die Beschäftigungsbereiche zu vermuten. So dürften beispielsweise die affektiven Anforderungsmerkmale eines Akquisiteurs im Auslandsgeschäft sich in einigen Elementen deutlich von den Anforderungen, die man an einen Revisor im Innerbetrieb stellt, abheben. Aber auch innerhalb der Beschäftigungsbereiche sind Abweichungen denkbar. Man braucht sich dazu nur den Wertpapierbereich vergegenwärtigen und die Verhaltensanforderungen an Effektenhändler und an Wertpapieranalysen vergleichen.³⁾

Die Verhaltensweisen können in ihrer Verschiedenartigkeit und in

1) Siehe S. 118 f.

2) Die im Laufe der Interviews auf den scheinbaren Widerspruch bei den Nennungen des Merkmals hingewiesenen Bankenvertreter erklärten einhellig, daß die neu eingestellten Hochschulabsolventen zunächst kaum Gelegenheit erhielten, ihre Überzeugungs-fähigkeiten am Arbeitsplatz zu demonstrieren. Sobald aber eine verantwortliche Tätigkeit übernommen werde, erlange diese Qualifikation wieder ihre vorrangige Stellung.

3) Vgl. dazu Hagenmüller (1975), S. 132 ff.

ihren unterschiedlichen Abhängigkeiten mit dem hier zu Gebote stehenden Instrumentarium, das primär für die Unterrichtsforschung entwickelt wurde, nicht hinreichend erfaßt und kategorisiert werden. Neben dem eingangs erwähnten Problem, daß die affektiven Merkmale zu ungenau definiert und zu wenig scharf voneinander abgegrenzt sind, tritt noch die Schwierigkeit hinzu, daß einzelne Verhaltensweisen im Laufe der beruflichen Tätigkeit einem Wandel unterliegen dürften.¹⁾ So können beispielsweise bestimmte Einstellungen einerseits verstärkt werden, andererseits aber auch ganz untergehen. Inwieweit derartige Prozesse der Hochschulausbildung, der beruflichen Tätigkeit oder gar anderen Einflußfaktoren zuzurechnen sind, ist bislang ungeklärt geblieben.

Angesichts der ungeklärten Probleme erscheint es wenig sinnvoll, die Verhaltensmerkmale, analog zu den Fähigkeiten und Fertigkeiten, nach sachlogischen Kriterien zu gruppieren. Wohl würde es sich anbieten, Elemente des sozialen Verhaltens oder des Führungsverhaltens herauszuarbeiten, die ermittelten Begriffe lassen sich aber ohne zusätzliche Informationen nicht strukturieren.²⁾ Auch aus den bislang in Deutschland erhobenen Berufsanforderungen sind keine Hilfen zu bekommen.³⁾ Lediglich Zeidler⁴⁾ bemühte sich um eine Ordnung der Verhaltensmerkmale. Er lehnt sich dabei aber ausschließlich an

1) Auf allgemeine Probleme des Wandels wird erst später eingegangen, siehe S. 136 ff.

2) Siehe dazu die im Zusammenhang mit der betrieblichen Ausbildung als Exkurs behandelten Führungsqualifikationen, S. 133 ff.

3) Remer und Wunderer haben wohl in jüngster Zeit einen interessanten Ansatz für die Erfassung der "Eigenschaften" von Mitarbeitern vorgelegt, in dem insbesondere soziales Verhalten und Führungsverhalten etwas weiter aufgefächert werden. Jedoch fehlt auch bei diesen Kategorisierungen eine konsequent eingehaltene, sachlogische Abgrenzung. Die Begriffe haben dadurch immer noch zu sehr beispielhaften Charakter. Vgl. Remer/Wunderer (1977), S. 742 - 762, insbes. S. 760.

4) Vgl. Zeidler (1972), S. 152 ff.

die in der amerikanischen Literatur vertretenen Merkmalsausprägungen des Führungsverhaltens an¹⁾, die, wegen ihrer streng behavioristischen Theoriezugehörigkeit für diese Arbeit nicht übernommen werden können. Das gleiche gilt für die in der neueren deutschen betriebswirtschaftlichen Literatur vorgenommenen Verhaltensbeschreibungen²⁾, die so sehr in bestimmte sozialwissenschaftliche Theorien eingebettet sind, daß sie nur unter dem Risiko einer Sinnentstellung mit dem hier vertretenen pragmatischen Ansatz kompatibel gemacht werden können.³⁾

1) Zeidler orientiert sich vor allem an Kahn u.a. (1964), dessen achtzehn Verhaltensarten er, neben drei weiteren Elementen von Haire u.a. (1966), in seinen Interview-Fragebogen aufgenommen hat. Vgl. Zeidler (1972), S. 153 f. und 266.

2) Vgl. dazu beispielsweise Kupsch/Marr (1978), S. 532 ff.

3) Die in der Bankpraxis anhand der Interviews erhobenen Verhaltensmerkmale orientieren sich am allgemeinen Sprachverständnis, wohingegen die sozialwissenschaftlichen Begriffe an einen begrenzten theoretischen Bezugsrahmen gebunden sind. Dadurch liegen die, unter Umständen sogar gleichlautenden Begriffe auf verschiedenen Sprachebenen.
Auf die Probleme verhaltenswissenschaftlicher Begriffe in der Lernzielformulierung, insbesondere ihres Konflikts mit dem intersubjektiv geltenden semantischen Sinn von Aussagen verweist auch Blankertz (1975), S. 160. Zur "semantischen Kluft" zwischen Wissenschaftssprache und Sprachverständnis der Praktiker vgl. Backhaus/Plinke (1977), S. 616 f.

3.4. Modifizieren der Berufsanforderungen um betriebliche Bildungsmaßnahmen für Wirtschaftswissenschaftler bei Kreditinstituten

Das Bild von den Berufsanforderungen bliebe unvollständig, würde man nicht die eigenen Bildungsmaßnahmen¹⁾ der Kreditinstitute mit- einbeziehen. In den letzten Jahren haben die Banken ihre Bemühungen um die Aus- und Fortbildung so sehr gesteigert, daß, gewiß etwas überspitzt, vereinzelt schon von einer Bildungsautarkie dieses Sektors gesprochen wird.²⁾ Allein die drei Großbanken wandten 1977 etwa 160 Millionen DM oder 6,5 % des Gehaltsaufwandes für innerbetriebliche Unterrichtszwecke auf.³⁾ Dabei wurden in über 2000 Seminaren mehr als 33.000 Mitarbeiter geschult, d.h., daß gut 40 v.H. des gesamten Personalbestandes innerhalb eines Jahres in irgendeiner Form aus- oder fortgebildet wurde.⁴⁾ Die große Anzahl der Lehrveranstaltungen und der dabei ausgebildeten Mitarbeiter deutet bereits darauf hin, daß die getroffenen Bildungsmaßnahmen nicht nur für bestimmte Zielgruppen, wie etwa die Auszubildenden oder auch die berufsunerfahrenen Hochschulabsolventen, sondern generell für das gesamte Personal bestimmt waren.

1) Unter betrieblichen Bildungsmaßnahmen sind im Sinne des Berufsbildungsgesetzes die Berufsausbildung und die berufliche Fortbildung zu verstehen. Die Umschulung, die ebenfalls zu der Legaldefinition gehört, ist hier nicht von Belang. Ebenso müssen die außerbetrieblichen Berufsbildungsmaßnahmen unberücksichtigt bleiben, da sie nicht Gegenstand der Untersuchung sind.

2) Vgl. Mangos (1977), S. 30 f.

3) Quelle: Geschäftsberichte der drei Großbanken für das Jahr 1977; Deutsche Bank (1977), S. 47; Dresdner Bank (1977), S. 57 f.; Commerzbank (1977), S. 53 f.

4) Quelle: Deutsche Bank (1977), S. 43 ff.; Dresdner Bank (1977), S. 57 f.; Commerzbank (1977), S. 51.

3.4.1. Die berufliche Ausbildung der Hochschulabsolventen

Speziell für Hochschulabsolventen - und zwar unabhängig von der Art des Studienabschlusses¹⁾ - haben die Banken mehr oder weniger stark normierte Ausbildungsprogramme entwickelt, die größtenteils als Trainee oder Trainee-Programm bezeichnet werden.²⁾

Ausbildungsstationen sind dabei die wichtigsten Beschäftigungsbereiche. Die Auswahl der einzelnen Bereiche und die Dauer des jeweiligen Ausbildungsabschnitts werden im wesentlichen von der geplanten Verwendung des Mitarbeiters bestimmt und können im Einzelfall sehr unterschiedlich ausfallen.³⁾ Grundsätzlich kann man aber davon ausgehen, daß die Hochschulabsolventen, wenn sie nicht als ausgesprochene Spezialisten für eine ganz bestimmte Stabstätigkeit eingestellt werden⁴⁾, vor ihrem endgültigen Einsatz die wichtigsten betrieblichen Teilbereiche oder zumindest das "Umfeld" des künftigen Beschäftigungsbereichs kennenlernen.⁵⁾ Obwohl das Schwer-

1) Wirtschaftswissenschaftler, Juristen und sonstige Akademiker erhalten grundsätzlich die gleiche Ausbildung. Inhalt und Dauer der Ausbildung hängen im wesentlichen von der geplanten Verwendung der Mitarbeiter ab. Das Vorhandensein einer Banklehre verkürzt die Ausbildungsdauer. Quelle: Ergebnisse der Erhebung der Berufsanforderungen.

2) Bei insgesamt 24 Nennungen (Mehrfachnennungen) in der Erhebung ergab sich folgendes Bild:

- Ein weitgehend normiertes Programm	75 v.H.
- Ein von Fall zu Fall unterschiedliches Programm	21 v.H.
- Kein normiertes Programm, nur Einarbeitung am vorgesehenen Arbeitsplatz	12 v.H.

Ein Überblick über Art und Dauer der Ausbildungsprogramme wird in Tab. 35, S. 183 gegeben.

3) Vgl. Tab. 36, S. 184.

4) In diesen Fällen erfolgt nur eine individuelle Einarbeitung am vorgesehenen Arbeitsplatz.

5) Vgl. dazu auch Reder (1977), S. 489 f. und Männel (1977), S. 172.

gewicht der Ausbildung dabei im Einarbeiten in bestimmte praktische Tätigkeiten liegt,¹⁾ erfolgt ergänzend dazu auch eine t h e o r e - t i s c h e U n t e r r i c h t u n g , die sich nicht nur auf das Vermitteln von Fachwissen beschränkt, sondern auch Fähigkeiten und Fertigkeiten vertieft und mitunter sogar ein Verhaltenstraining einbezieht.²⁾

Tabelle 12: Inhalte der theoretischen Ausbildung bei Banken

Ausbildungsinhalte	Häufigkeiten der Nennungen in v.H. (n = 19) Mehrfachnennungen
Bankfachliche Kenntnisse	95
Marketingkenntnisse und -fertigkeiten	58
Fremdsprachen	53
Kenntnis von Arbeitstechniken	42
Training von Arbeitstechniken	37
Führungskennntnisse	37
Training des Führungsverhaltens	37
Funktionsbezogene, nicht bankfachliche Kenntnisse	32
Abrunden von partieller praktischer Ausbildung	32
Steuerrechtliche Grundkenntnisse	16

- 1) Dabei wird primär Berufsfertigkeit angestrebt.
- 2) Die Grenzen zwischen Berufsfertigkeit und Berufsfähigkeit sind hier nicht klar zu ziehen. Wenngleich grundsätzlich die unmittelbare Einsetzbarkeit des Mitarbeiters als Ziel im Vordergrund steht, verbessern die meisten Maßnahmen zugleich auch die Berufsfähigkeit.

3.4.2. Die berufliche Fortbildung der akademischen Mitarbeiter

Mit der ersten, berufsvorbereitenden Ausbildung der Hochschulabsolventen ist das Bildungsprogramm aber noch keinesfalls abgeschlossen. Vielmehr eröffnet sich für den akademischen Mitarbeiter nach der Übernahme einer verantwortlichen Tätigkeit die ganze Palette der betrieblichen Fortbildungsmaßnahmen. Allerdings ist das Fortbildungsangebot nicht auf Akademiker im allgemeinen oder Wirtschaftswissenschaftler im besonderen ausgerichtet, es gilt vielmehr für alle Nachwuchskräfte des jeweiligen Hauses.¹⁾ Mehr als drei Viertel der in der Erhebung erfaßten Kreditinstitute bieten ihren Mitarbeitern mehr oder weniger umfangreiche Fortbildungsmöglichkeiten; allein in der Hälfte der Fälle ist sogar eine planmäßige Fortbildung vorgesehen.²⁾ Wie auch schon in der Ausbildungsphase werden in den **L e r n i n h a l t e n** neben dem Wissen auch die Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie bestimmte Verhaltensweisen berücksichtigt.

1) Auf der Tatsache, daß Hochschulabsolventen nach ihrer Einarbeitung grundsätzlich wie alle anderen Mitarbeiter behandelt werden, wurde während der Interviews ausdrücklich hingewiesen. Die Fortbildungsmaßnahmen gelten genauso für lernwillige Bankpraktiker ohne Studium.

2) Vgl. Tabelle 14, S. 147.

Tabelle 13: Inhalte der betrieblichen Fortbildung bei Banken

Fortbildungsinhalte	Häufigkeiten der Nennungen in v.H. (n = 22) Mehrfachnennungen
Bankfachliche Kenntnisse	91
Funktionsbezogene, nicht bankfachliche Kenntnisse	77
Führungswissen und Training des Führungsverhaltens	73
Bank- und produktbezogene Marketingkenntnisse und -fertigkeiten	73
Rhetorik	64
Wissen und Training von Arbeitstechniken und Arbeits- mitteln	64
Gesellschaftspolitik	41
Allgemeine, funktionsunabhängige Wirtschaftswissen	27
Konferenztechnik*	9
Spezielle Branchenkenntnisse*	9
"Stress-Training"*	5

*) Diese Fortbildungsinhalte wurden von den Befragten unter "Sonstige Inhalte" angegeben.

3.4.3. Beurteilung der betrieblichen Bildungsmaßnahmen im Hinblick auf die Berufsanforderungen

Vergleicht man die Inhalte der betrieblichen Bildungsmaßnahmen und ihre jeweilige Gewichtung, so kann man zusammenfassend feststellen:

1. Mit weitem Abstand an erster Stelle steht das Vermitteln von Wissen. Die Wissensinhalte sind dabei sehr weit gesteckt und beschränken sich nicht nur auf bankfachliche, sondern auch

auf allgemeine Kenntnisse,¹⁾ soweit diese mit der jeweiligen Tätigkeit des Mitarbeiters zusammenhängen. Spezielle Marketingkenntnisse gewinnen allgemein an Bedeutung und werden dabei sowohl auf die spezielle Situation der einzelnen Bank, als auch auf die banktypischen Produkte bezogen.²⁾ Führungskennntnisse, die zwar vereinzelt schon Gegenstand der Ausbildungsphase sind, werden in der Mehrzahl der Fälle aber erst im Rahmen der Fortbildung berücksichtigt, und zwar dann, wenn der Mitarbeiter tatsächlich mit Führungsproblemen konfrontiert wird.

2. Für die im Einzelfall auszuübenden Tätigkeiten werden Arbeitstechniken und der Einsatz von Arbeitsmitteln als spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet. In diesen Zusammenhang gehört auch das Vermitteln von Marketingfertigkeiten für Mitarbeiter der marktbezogenen Beschäftigungsbereiche. Führungstechniken kommen in der Fortbildungsphase noch verstärkt hinzu.
3. Die zur Anwendung des Wissens bzw. der Fähigkeiten und Fertigkeiten erforderlichen bzw. geeigneten Verhaltensweisen werden sowohl in der Ausbildungs- als auch in der Fortbildungsphase entsprechend berücksichtigt. Das Training des Führungsverhaltens nimmt erst in der Fortbildung eine vorrangige Stellung ein.

1) Funktionsbezogene, nicht bankfachliche Kenntnisse sind z.B. EDV bei Organisatoren, bilanzrechtliche Kenntnisse bei Mitarbeitern des Rechnungswesens. Im weiteren Sinne gehören dazu auch spezielle Branchenkenntnisse bei Kundengruppenbetreuern (z.B. land- und forstwirtschaftliche Kenntnisse).

2) Die Sonderstellung der Marketingkenntnisse zwischen bankfachlichen und sonstigen Kenntnissen wurde im Pretest festgestellt und erwies sich auch im Laufe der Interviews als zweckmäßig. Die Kreditinstitute bemühen sich nämlich im Moment in der betrieblichen Bildung ein stärker an den Marktgegebenheiten orientiertes Verhalten der Mitarbeiter zu erreichen. Vgl. dazu u.a. Cramer (1975), S. 58 ff. und Krahn (1977), S. 10 ff.

Diese Ergebnisse bestätigen durchwegs den Eindruck von den Berufsanforderungen, die an Hochschulabsolventen beim Eintritt in das Berufsleben gestellt werden. Bankfachliches und allgemeines funktionsbezogenes Wissen hat keinen allzu hohen Stellenwert. Die zur Ausübung der Tätigkeiten erforderlichen Kenntnisse werden durch betriebliche Bildungsmaßnahmen vermittelt. Dies gilt sowohl für die Grundlagenkenntnisse, die Gegenstand der Ausbildungsphase, insbesondere im Rahmen von Traineeprogrammen sind, als auch für spezielle Kenntnisse, die zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten erforderlich sind und, je nach Bedarf, am Ende der allgemeinen Ausbildung und in der Fortbildung berücksichtigt werden.¹⁾ Insofern ist es auch verständlich, daß unter den Qualifikationsmerkmalen, durch die sich die ausgewählten Bewerber besonders hervorgetan haben, "Bankbetriebslehre als Prüfungsfach" und "Für den Bankbetrieb geeignete Fächerkombination im Examen" nur eine mittlere Position einnehmen.²⁾

Wichtiger als das unmittelbar fachbezogene Tatsachenwissen scheinen diejenigen Kenntnisse zu sein, die als Dimension der Fähigkeiten und Fertigkeiten aufzufassen sind: die formalen Methodenkenntnisse, d.h. das Wissen, wie man Probleme planmäßig lösen kann.³⁾ Als zusätzliches Indiz für die Bevorzugung der formalen Kenntnisse gegenüber den fachbezogenen kann man noch die Tatsache anführen, daß Banken viele Stellen für Hochschulabsolventen alternativ mit Betriebs- und Volkswirten sowie mit Juristen besetzen.⁴⁾

Im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie bei den Verhaltensweisen beschränken sich die betrieblichen Bildungsmaßnahmen auf spe-

1) Vgl. dazu Männel (1977), S. 172 ff.

2) Vgl. Tab. 32, S. 180.

3) Vgl. dazu S. 110.

4) Siehe beispielsweise die Stellenanzeige der BHF-Bank für Nachwuchskräfte in der FAZ vom 11. 9. 1976 bzw. die Anzeige der Citibank für Kundenbetreuer in der FAZ vom 7. 8. 1976.

zielle Belange, insbesondere auf die momentan oder in naher Zukunft benötigten Qualifikationen. Daraus ist im Hinblick auf das Anforderungsprofil der Berufsanfänger zu schließen, daß a l l g e - m e i n e Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie grundlegende Verhaltensweisen bereits bei der Aufnahme der Berufstätigkeit vorhanden sein sollen. Auch dieses Ergebnis steht in Einklang mit der Erhebung der einzelnen Anforderungsmerkmale: Unter den am häufigsten genannten Qualifikationen befinden sich überwiegend allgemeine Merkmalsausprägungen.¹⁾

Exkurs: Zum Problem der Führungsqualifikationen

Eine gewisse Sonderstellung nehmen die Führungsqualifikationen ein, also Führungskennntnisse, -techniken und -verhaltensweisen. Ihnen wird in den Berufsanforderungen (an Nachwuchskräfte) und in der betrieblichen Bildung ein unterschiedliches Gewicht beigemessen. Manche Kreditinstitute bemühen sich bereits während der Einstellungsgespräche, einen Eindruck von den "Führungsqualitäten" des Bewerbers zu erhalten.²⁾ Bei anderen wiederum rückt das Interesse an diesbezüglichen Eigenschaften erst dann in den Vordergrund, wenn der Mitarbeiter tatsächlich mit Führungsaufgaben betraut werden soll.³⁾

Diese extrem voneinander abweichenden Positionen dürften aber nicht allein an den unterschiedlichen Vorgehensweisen der Banken, sondern auch an den äußerst vielfältigen Interpretationen des Begriffs der Führungsqualifikation liegen. Da es keine weithin akzeptierte Stan-

1) Z.B. Sprachliches Ausdrucksvermögen, methodisches Arbeiten, Aufgeschlossenheit und Interesse usw., siehe im einzelnen S. 106 und S. 120.

2) Siehe S. 120.

3) Während bei etwa drei Viertel der befragten Banken "Führungskennntnisse und Training des Führungsverhaltens" zum Standardprogramm der Fortbildungsmaßnahmen gehören, bieten nur etwa ein Drittel diese Lehrgegenstände bereits im Rahmen der Ausbildungsphase an. S. Tab. 13, S. 130 und Tab. 12, S. 128.

darddefinition von Führung gibt,¹⁾ müssen zwangsläufig auch die Vorstellungen von Führungsverhalten und den dafür erforderlichen Qualifikationen voneinander abweichen. Legt man den allgemeinsten Führungsbegriff im Sinne Gutenbergs als dispositiven Faktor aus, so erhält man Leitung, Planung und Organisation als typische Ausprägungen der Führung.²⁾ In dieser sehr weiten Auffassung würden Hochschulabsolventen schlechthin Führungsaufgaben übernehmen; denn ihre Tätigkeit ist verknüpft mit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen, die durchwegs zum Lösen von Planungs- und Organisationsproblemen erforderlich sind.³⁾ Jede der hier erfaßten Aus- und Fortbildungsmaßnahmen würde demnach der Führungsqualifikation dienlich sein.⁴⁾

Ein ähnlicher Eindruck entsteht, wenn man die Führungsfunktionen in Aktivitäten der *G e s t a l t u n g* des Unternehmens einerseits und der *S t e u e r u n g* von Verhaltensweisen der Mitarbeiter andererseits gruppiert.⁵⁾ Man erhält auf diese Weise aufgabenerfüllungs- und gruppenverhaltensbezogene Elemente des Führungsverhaltens⁶⁾, die sich ebenfalls weitgehend mit den erhobenen Anforder-

1) Vgl. Wild (1974), S. 153.

2) Vgl. Gutenberg (1972), S. 132. Dieser Ansatz wird auch in der bankbetrieblichen Führungslehre vertreten; vgl. Deppe (1974), Sp. 411 f. In der neueren allgemeinen betriebswirtschaftlichen Literatur wird statt "Leitung" gerne "Steuerung" gewählt; vgl. Szyperski (1974), S. 13 ff.

3) Dies trifft vor allem zu, wenn man das dauernde Lösen von Problemen als dominantes Führungsmerkmal auffaßt; vgl. dazu Holzach (1973), S.12.

4) Von einer solchen Voraussetzung geht z.B. Hansmeyer-Echterdiek aus, die den Führungsnachwuchs auch zu den Führungskräften zählt; vgl. Hansmeyer-Echterdiek (1977), S. 1 ff., insbesondere S. 3 f.

5) Vgl. Wild (1974), S. 151. Die dabei hervortretenden materiellen und personellen Aspekte werden auch bei Nagel betont, der unter Führung eine Kombination von Menschenführung und Treffen von Entscheidungen über Sachvorgänge versteht; vgl. Nagel (1969), S. 16. Vgl. dazu auch Sieber (1973), Sp. 576.

6) Vgl. Witte (1974b), S. 193 f.

rungsmerkmalen decken.¹⁾

Anders freilich stellt sich die Frage der Führungsqualifikation und des Zeitpunktes ihrer Ausbildung dar, wenn man sich auf den engeren Führungsbegriff im Sinne der "echten Führungsentscheidungen"²⁾ bezieht. Diese Aktivitäten werden nur von den Inhabern der höchsten Führungspositionen einer Unternehmung entfaltet.³⁾ Entsprechende betriebliche Bildungsmaßnahmen wären dann nur für Mitarbeiter vorgesehen, die bereits dem mittleren Management angehören und auf die Übernahme höherer Positionen vorbereitet werden sollen.

Welche theoretische oder empirische Relevanz den unterschiedlichen Vorstellungen von Führung und Führungsverhalten beizumessen ist, kann bei dem gegenwärtigen Stand der Forschung nicht schlüssig und allgemeingültig beantwortet werden. In dieser Arbeit, die sich schwerpunktmäßig mit der Berufseingangssituation befaßt, soll daher auf ein allgemeines Anforderungsmerkmal "Führungsqualifikation" oder ähnliches verzichtet werden. Es wird stattdessen angenommen, daß unter den erhobenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verhaltensweisen sich auch die wichtigsten Elemente der an Führungskräfte gestellten Anforderungen befinden.⁴⁾

-
- 1) Der Katalog der "Funktionsvariablen der Führung" umfaßt u.a.: Koordinieren, Initiative ergreifen, Verantworten, Repräsentieren, Beurteilen, Konflikte beilegen usw.; vgl. Witte (1974b), S. 193.
 - 2) Vgl. Gutenberg (1972), S. 140.
 - 3) Je nach zugrunde gelegtem Modell wird in drei oder vier hierarchisch geordnete Führungsebenen unterschieden - wobei die Abgrenzung im Einzelfall je nach Organisationsstruktur problematisch ist. Das dreistufige Modell umfaßt obere, mittlere und untere Führungsebenen. Im vierstufigen Modell kommt noch eine oberste Ebene, das Top Management oder die Unternehmer (im Sinne der Definition des Wuppertaler Kreises) hinzu; vgl. dazu Sieber (1973), Sp. 576 f. sowie ders. (1974), Sp. 1573 f.
 - 4) Für diese Annahme spricht vor allem die Feststellung Brinkmanns u.a., wonach das intellektuelle Anspruchsniveau unabhängig von der hierarchischen Position innerhalb einer Unternehmung ist. Siehe S. 46 f.

3.5. Die Berücksichtigung des Wandels der Berufsanforderungen

3.5.1. Zum Problem der Erfassung des Wandels

Anforderungsprofile, die auf der Basis von Situationsanalysen ermittelt werden, stellen immer nur eine statische Bestandsaufnahme dar. Es ist nicht sichergestellt, daß die Ergebnisse auch in der näheren Zukunft noch uneingeschränkt gültig sind. Der rasche Wandel der beruflichen Realität in einer offenen Gesellschaft wird zwangsläufig von Änderungen in den Berufsanforderungen begleitet.¹⁾ Lernziele, die sich ausschließlich an einer momentanen Situation orientieren, unterliegen dem Risiko eines baldigen Veraltens und hätten nur einen geringen Nutzen, zumal gerade für die Berufsausbildung. Nun scheint es aber im Rahmen einer pragmatischen Arbeit ein sinnloses Unterfangen zu sein, wollte man die künftigen Verwendungssituationen von wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulabsolventen prognostizieren. Jede Vorhersage ist nämlich nur unter vielerlei Prämissen möglich, wobei in bisherigen Berufssituationsprognosen gerade die als Datum fixierten Größen sich als wichtige Variablen des Wandels herausgestellt und letztlich zu unzulänglichen Ergebnissen geführt haben.²⁾

Im folgenden soll skizziert werden, inwiefern sich die Verwendungssituation der Hochschulabsolventen überhaupt ändern kann, welche Änderungen sich gegenwärtig bereits andeuten, welche Konsequenzen sich daraus für die erfaßten Anforderungen ergeben und inwieweit die betriebliche Bildung hierbei eine Rolle spielt. Entsprechend der in dieser Arbeit vorgenommenen Abgrenzungen können sich grundsätzlich das Tätigkeitsfeld, die Beschäftigungsbereiche und - auch unabhängig von den ersten beiden Größen - die Anforderung selbst wandeln.

1) Vgl. u.a. Schmiel (1976), S. 18 ff.

2) Dazu nähere Angaben mit Beispielen: vgl. Brinkmann/Rippe/Garding (1972), S. 23 ff. Zur Problematik quantitativer und qualitativer Planung speziell im Personalbereich von Kreditinstituten, vgl. Benölken (1976), S. 53 ff. und 71 ff. sowie Fuchs (1978), S. 511 ff.

3.5.2. Tätigkeitsfeldbedingter Wandel

In der hier gewählten institutionellen Auffassung von Tätigkeitsfeld¹⁾ würde eine Veränderung eintreten, wenn wirtschaftswissenschaftliche Hochschulabsolventen **neuartige** Verwendungsmöglichkeiten in der Kreditwirtschaft vorfinden. Dies wäre der Fall, wenn einzelne Banken oder Bankengruppen, die bisher keine oder nur ausnahmsweise Akademiker beschäftigten²⁾, nunmehr Interesse an diesem Personenkreis entfalten würden. Als mögliche Ursachen einer veränderten Personaleinstellungspolitik kämen in Frage:

- das Hineinwachsen von Banken in Betriebsgrößen, die zuvor nicht existierende Organisations- und Führungsprobleme mit sich bringen,³⁾
- der Wandel der Kunden- und Geschäftsstruktur und die daraus resultierenden Qualifikationsanforderungen,⁴⁾

1) Siehe S. 61.

2) Unterrepräsentiert sind Hochschulabsolventen generell bei "kleineren" Banken (Bilanzsumme nicht größer als fünf Milliarden DM), besonders bei Sparkassen und Genossenschaftsbanken. Hypothekenbanken beschäftigen zwar seit langem Juristen aber kaum Wirtschaftswissenschaftler. Quelle: Erhebungsergebnisse.

3) Das Argument, daß man Hochschulabsolventen, insbesondere Diplomkaufleute in Zukunft vermehrt nachfragen werde, weil die rasch anwachsenden Betriebsgrößen ein adäquates Arbeitsfeld böten, wurde regelmäßig von den kleineren Kreditinstituten (Bilanzsumme nicht größer als fünf Milliarden DM) im Zusammenhang mit der Frage nach dem zu erwartenden Bedarf genannt. Quelle: Erhebungsergebnisse.

4) Vgl. dazu das auf S. 86 genannte Beispiel des wachsenden Auslandsgeschäfts und des damit verbundenen Anforderungswandels. Anzufügen wäre noch als zusätzliches Beispiel die in jüngerer Zeit verstärkte Beleihung gewerblicher Objekte durch Hypothekenbanken, die spezielle betriebswirtschaftliche Methodenkenntnis erfordert. Zum Strukturwandel der Hypothekenbanken vgl. u.a. Raida (1978), S. 698.

- der Wandel der Verhältnisse am Arbeitsmarkt für Wirtschaftswissenschaftler.¹⁾

Die neuartigen Verwendungsmöglichkeiten führen aber in der Regel nicht zu wesentlich andersartigen Tätigkeiten, als sie bei anderen Kreditinstituten ohnehin schon ausgeübt werden. Wenn beispielsweise eine Bank infolge eines raschen Betriebsgrößenwachstums sich entschließt, erstmals eine Stabsstelle einzurichten und diese mit einem Akademiker zu besetzen, so bedeutet das für das betroffene Institut wohl etwas grundsätzlich Neues. Aus der Sicht des gesamten Tätigkeitsfeldes "Banken" handelt es sich dabei aber nur um einen quantitativen Vorgang, nämlich, daß mehr Hochschulabsolventen gesucht werden, die den Anforderungen an Mitarbeiter in Stabsstellen genügen. Zumindest was die Arbeitsakte anbetrifft, dürfte das Betriebsgrößenwachstum allein noch keinen Anforderungswandel verursachen.

Ähnliches gilt auch für den Fall, daß die Kunden- und Geschäftsstruktur sich verändert und einzelne Banken deshalb erstmals Wirtschaftswissenschaftler nachfragen. Auch hier handelt es sich in erster Linie um ein quantitatives Problem: Es werden Mitarbeiter mit bestimmten Qualifikationen - wie sie bei anderen Banken bereits vorhanden sind²⁾ - in größerem Umfang als bisher gesucht. Ein wirklicher Anforderungswandel träte nur dann ein, wenn sich die Kunden- und Geschäftsstruktur des gesamten Kreditwesens verändern würde. Jedoch ist ein derartiger Vorgang nicht als tätigkeitsfelddbedingt

-
- 1) Ein deutliches Überangebot an Wirtschaftswissenschaftlern, verbunden mit zunehmender Arbeitslosigkeit, könnte dazu führen, daß Hochschulabsolventen Tätigkeiten aufnehmen, bei denen sie sich im Hinblick auf ihre Ausbildung "unterfordert" fühlen würden.
 - 2) So benötigt eine sich dem internationalen Geschäft erstmals zuwendende Bank eine Reihe von Mitarbeitern, die aus ihrer Sicht völlig neuartige Qualifikationen vorweisen. Diese nur subjektiv neuen Anforderungen gehören dagegen schon längst zum Standardanforderungsprofil von Instituten, die seit geraumer Zeit in dieser Geschäftssparte tätig sind.

zu bezeichnen und soll deshalb erst weiter unten diskutiert werden.

Mit dem Nachfrageverhalten der Hochschulabsolventen am Arbeitsmarkt sollen jene Veränderungen angesprochen werden, die dadurch entstehen, daß Wirtschaftswissenschaftler sich um eine Einstellung bei Banken bemühen, die bislang mangels geeigneter Verwendungsmöglichkeiten oder zu geringer Gehaltszahlung als unattraktiv angesehen wurden.¹⁾ Die Bereitschaft, sich mit weniger anspruchsvollen Tätigkeiten und einem niedrigerem Gehalt zu begnügen, könnte wahrscheinlich das Tätigkeitsfeld der Hochschulabsolventen deutlich verbreitern. Dadurch dürfte auch das Anforderungsprofil insofern modifiziert werden, als eine stärkere Ähnlichkeit mit den Merkmalen des Berufsbildes "Bankkaufmann" entstehen würde. Die wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung wäre im Extremfall dann nur eine Alternative zur praktisch-kaufmännischen Berufsausbildung.

Selbst wenn es Anzeichen für einen solchen Wandel gibt²⁾, so kann eine empirische Relevanz des Problems ohne eine entsprechend ausgerichtete Untersuchung im Moment noch nicht beurteilt werden.

Sollte sich indes eine derartige Tendenz bewahrheiten, wären bildungspolitische Grundsatzentscheidungen mit echtem Werturteilscha-

1) Das Erwartungsniveau der akademisch vorgebildeten Berufsanfänger ist primär auf Führungsaufgaben ausgerichtet. Die Gehaltsvorstellungen orientieren sich an der Eingangsstufe des höheren öffentlichen Dienstes (BAT II bzw. A 13). Beide Forderungen dürften bei vielen kleineren Banken, insbesondere bei Sparkassen und Genossenschaftsbanken wegen des bestehenden Aufgaben- und Entlohnungsgefüges als unerfüllbar angesehen werden. Unrealistisches Erwartungsniveau und zu hohe Gehaltsforderungen wurden im übrigen bei "kleineren" Instituten (Bilanzsumme nicht größer als fünf Milliarden DM) als besonders häufige Gründe für die Ablehnung von Bewerbern genannt. Quelle: Erhebungsergebnisse.

2) In Stellenanzeigen werden häufig alternativ jüngere Bankkaufleute oder Wirtschaftswissenschaftler ohne Berufspraxis gesucht.

rakter vonnöten, nämlich ob und gegebenenfalls inwieweit dem Wandel der Anforderungen der beruflichen Praxis im Lernzielbildungsprozeß der Hochschulausbildung Rechnung getragen werden soll.¹⁾

3.5.3. Beschäftigungsbereichsbedingter Wandel

Während Veränderungen im Tätigkeitsfeld der Wirtschaftswissenschaftler nur mittelbar und kaum meßbar einen Einfluß auf die Berufsanforderungen ausüben, lassen sich deutliche Beziehungen zwischen den Beschäftigungsbereichen und den Qualifikationen erkennen. Sowohl der allgemeine technische Fortschritt, der sich bei Kreditinstituten in einer rasch voranschreitenden Automatisierung niederschlägt, als auch die unter verschärftem Wettbewerb zunehmende Marktorientierung in der Betriebsorganisation haben dafür gesorgt, daß eine Reihe neuer Stellen²⁾ eingerichtet wurde und alte Stellen sich so wandelten, daß die zugrunde liegenden Arbeitsakte mit dem ursprünglichen Stand nicht mehr vergleichbar sind.

Als Automatisierungsfolge kann man beispielsweise die Errichtung der Stellen für EDV-Organisatoren, Systemanalytiker und EDV-Revisoren nennen. Mit den neuen Stellen sind auch Bündel von neuen Anforderungen sowohl kognitiver als auch affektiver Art verknüpft.³⁾

-
- 1) Selbst wenn das traditionelle Richtziel der Hochschulen, die sogenannte Elitenbildung durchaus umstritten ist, erscheint eine Annäherung an die kaufmännische Berufsausbildung als unvereinbar mit den Vorgaben des Hochschulrechts. Vgl. dazu Art. 2 BayHSchG, Abs. 1 Satz 4, wonach die Ausbildung vorwiegend wissenschaftsbezogen sein soll.
 - 2) Unter Stelle soll hier ein organisatorisch abgrenzbarer Arbeitsplatz, der durch bestimmte Arbeitsakte charakterisiert ist, verstanden werden. Mehrere verwandte Stellen bilden einen Beschäftigungsbereich.
 - 3) Vgl. dazu Benölken (1976), S. 169 ff.

In konventionell bezeichneten Stellen, wie etwa Haupt-, Kunden- und Depotbuchhaltung oder auch Zahlungsverkehr, werden heute ganz andere Tätigkeiten ausgeübt als vor zehn oder gar zwanzig Jahren. Dementsprechend wandelten sich auch die stellen- bzw. beschäftigungsbereichsspezifischen Qualifikationsansprüche. Dieser Prozeß dürfte sich auch in der Zukunft weiter fortsetzen und noch mehrfache Korrekturen im Anforderungsprofil erforderlich werden lassen.¹⁾

Noch interessanter als die Automatisierungsfolgen sind aus betriebswirtschaftlicher Sicht die marktorientierten Veränderungen der Beschäftigungsbereichsstruktur.²⁾ Wenngleich die deutschen Kreditinstitute bis dato noch eine überwiegend geschäftsspartenorientierte Aufbauorganisation haben dürften, deutet sich dennoch ein grundlegender Wandel an, der nicht ohne Auswirkungen auf die Berufsanforderungen bleiben kann.³⁾ Anstelle der an der Leistungserstellung ausgerichteten Organisation im Marktbereich der Banken (Kredit-, Wertpapier-, Auslands-, Einlagen- und Zahlungsverkehrsabteilungen)⁴⁾ sollen

1) Hinweise auf den Fortgang der Automatisierung und seinen Konsequenzen für die Stellen- und Beschäftigungsbereichsstruktur können insbesondere den laufenden Veröffentlichungen in den "vbo-informationen", hrsg. von der Vereinigung für Bankbetriebsorganisation e.V., entnommen werden.

2) Als groben Überblick vgl. Fuchs (1978), S. 512 ff.

3) Auf die noch fehlende empirische Erfassung der realen Organisationsstrukturen der Banken wurde bereits hingewiesen. Die Aussagen müssen sich daher auf Literaturdarstellungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit der Erhebung der Berufsanforderungen beschränken. So wurde nahezu ausnahmslos von den befragten Kreditinstituten angegeben, daß eine Änderung des Organisationsplanes innerhalb der nächsten 12 Monate zu erwarten sei.

4) Zur Darstellung der Spartenorganisation vgl. Klinge (1967), S. 42 ff. sowie Hagenmüller (1976), S. 47 ff. Die befragten Kreditinstitute wählten für ihre organisationsbezogenen Antworten zum Beschäftigungsbereich durchwegs das spartenorientierte Schema (siehe Tabelle 3, Teil B im Anhang, S. 189. Vom kundengruppenorientierten Schema (siehe Tabelle 3, Teil C, ebd.) wurde nur zur Ergänzung bzw. Erklärung der Zusammengehörigkeit einzelner Sparten in fünf Fällen Gebrauch gemacht.

kundengruppenorientierte Organisationseinheiten entstehen, die unter Umständen sogar in divisionaler Form geführt sein können.¹⁾

Das hätte zur Folge, daß die Mitarbeiter, die in unmittelbarem Kundenkontakt stehen sollen²⁾, nicht mehr als Spezialisten für bestimmte Bankleistungen (z.B. Kredit- oder Wertpapierspezialist) auftreten, sondern als universelle Bankverkäufer einer bestimmten Kundengruppe zugeordnet werden (z.B. Berater bzw. Kontakter für mittlere und kleinere Unternehmen). Da sich die Tätigkeiten dieser Kontakter³⁾ nicht auf das eher passive Bereitstellen von Bankleistungen beschränken, sondern vielmehr aktive Beratung der Kunden in allen finanzwirtschaftlich bedeutenden Problemen umfassen, werden sehr hohe Anforderungen an die Qualifikation der Mitarbeiter gestellt.⁴⁾

Den als Verkäufer und "Financial Consulter"⁵⁾ auftretenden Kontaktern werden Spezialisten zugeordnet, die teils Stabsfunktionen übernehmen, teils den Fachexperten der Spartenorganisation ähneln. Ihre Qualifikationen dürften infolge geringen Kundenkontaktes primär auf Spezial-

-
- 1) Zu den möglichen Formen der Kundengruppenorganisation vgl. u.a. Ellermeier (1975); Mankwald (1975) und Wielens (1975). Interessanterweise machten selbst diejenigen Kreditinstitute, von denen in der Literatur behauptet wird, sie wären bereits nach Kundengruppen organisiert, bei der Beantwortung der Fragen nach dem Beschäftigungsbereich keinen Gebrauch von dem speziell auf sie zugeschnittenen Schema (Teil C der Tabelle 3, Anhang, S. 189). Daraus kann man schließen, daß die Umorganisationen noch nicht so weit fortgeschritten sind, daß von einer reinen Kundengruppen- bzw. sogar von einer Divisionsorganisation gesprochen werden könnte.
 - 2) Eine Aufteilung des Bankpersonals in Mitarbeiter mit und ohne Kundenkontakt spielt in der Kundengruppenorganisation eine große Rolle; vgl. dazu Benölken (1976), S. 124 ff.
 - 3) Zum Begriff und zu den Aufgaben eines Kontakters vgl. Benölken (1976), S. 83.
 - 4) Der Kontakter muß nicht nur spartenübergreifende bankfachliche Kenntnisse, sondern auch vertiefte Branchenkenntnisse, bezogen auf seine Kundengruppe, haben. Überdies muß er über ausgeprägte kommunikative und soziale Fähigkeiten und Verhaltensweisen verfügen.
 - 5) Vgl. Benölken (1976), S. 133.

wissen und methodische Fähigkeiten ausgerichtet sein. Mit der Teilung der Aufgaben wird nicht zuletzt auch beabsichtigt, die unterschiedlichen persönlichkeitsbedingten Qualifikationen der Mitarbeiter besser zu nutzen.¹⁾

Eine weitere Vertiefung in die möglichen Anforderungsvariationen, die eine marktorientierte Umorganisation hervorrufen könnte, wäre zwar reizvoll, bliebe aber angesichts der mangelnden empirischen Erfassung der Vorgänge weitgehend spekulativ.²⁾ Festzuhalten wäre lediglich, daß die offenbar zunehmende Tendenz zum aktiven Verkaufen von Bankleistungen eine stärkere Trennung der Mitarbeiter und damit auch der Anforderungsprofile in Verkäufer und in "Techniker" bzw. Fachexperten erfordern dürfte.³⁾ Dies könnte insbesondere in den Wissensanforderungen, bei den kommunikativen und sozialen Fähigkeiten sowie bei den Verhaltensweisen zu gewissen Polarisierungen führen.⁴⁾

1) Vgl. Benölken/Nelle (1977), S. 125.

2) Die vorliegenden "theoretischen" Arbeiten, die einen Realitätsbezug vorweisen können, der an empirische Studien herankommt, beschränken sich aber auf derart enge Forschungsgebiete, daß ihre Ergebnisse einen zu geringen Stellenwert für die Lernzielgewinnung haben. Als Beispiel kann man die Untersuchungen über den Bankaußendienst nennen. Vgl. Betsch (1976), S. 38 ff. sowie Cramer (1976), S. 18 ff.

3) Vgl. dazu auch Cramer (1976), S. 18.

4) Welche Ausprägungen die Profile erhalten können und welcher Wandel dabei gegenüber konventionellen Anforderungen einzutreten vermag, ließe sich anhand empirisch konstruierter Polarisationschemata erfassen. Auf theoretischer Basis aber durchaus mit reellem Modellcharakter hat das Betsch (1976) für Außendienstmitarbeiter durchgeführt, vgl. Betsch (1976), S. 41 und 44.

3.5.4. Autonomer Wandel der Anforderungen

Zuletzt ist noch darauf hinzuweisen, daß sich die Berufsanforderungen auch ohne einen Wandel des Tätigkeitsfeldes bzw. der Beschäftigungsbereiche ändern können. Dabei ist zunächst an einen Wandel zu denken, der möglicherweise durch den Karriereweg eines Mitarbeiters entsteht. Je nachdem, welcher hierarchischen Ebene eine Stelle angehört, wird die Zusammensetzung und die Gewichtung der Anforderungsmerkmale variieren, selbst wenn es sich um ein und denselben Beschäftigungsbereich handelt. Da in der hier durchgeführten Erhebung primär nur die Eingangsanforderungen untersucht wurden, kann keine gesicherte Aussage über die Qualifikationsansprüche, die man beispielsweise an obere und oberste Positionen stellt, gemacht werden. Die Ergebnisse Brinkmanns (1970), denenzufolge das intellektuelle Anspruchsniveau unabhängig von der Positionshöhe der Stelle sei¹⁾, dürften sich wohl nur auf die methodischen und kommunikativen Fähigkeiten beschränken. Das Wissen, die sozialen Fähigkeiten und die Verhaltensweisen, die von einer Spitzenkraft erwartet werden, heben sich indes deutlich von den entsprechend zu klassifizierenden Anforderungen an Mitarbeiter der Sachbearbeiterebene ab.²⁾

Eine weitere Möglichkeit des Wandels der Anforderungen geht von den Hochschulabsolventen selbst aus. Sie prägen durch ihr Verhalten nicht nur die von ihnen besetzten Stellen, sondern auch die an künftige Stelleninhaber erhobenen Qualifikationsansprüche.³⁾ Dies gilt insbesondere für das Einführen neuer Kenntnisse und Methoden, mit denen die Banken zuvor nicht vertraut waren.⁴⁾ Schließlich kann ein Anforderungswandel auch noch durch allgemein veränderte Werturteile in

1) Vgl. Brinkmann (1970), S. 3 f. und S. 186 f.

2) Vgl. dazu u.a. Benölken (1976), S. 226 ff.

3) Vgl. Brinkmann (1970), S. 165 f. sowie Buschbeck (1978), S. 9.

4) So z.B. im Umgang mit bestimmten Planungsverfahren vgl. dazu Deppe (1978), S. 17.

der Gesellschaft hervorgerufen werden. Es ist anzunehmen, daß die Demokratisierungsbemühungen die Forderung nach kooperativem Führungsverhalten im Betrieb unterstützt, wenn nicht gar initiiert haben. Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang auch die generellen Einstellungen zum Leistungsprinzip, zur Wirtschaftsordnung, zur Verantwortlichkeit für Mitmenschen u.a. Sie prägen nämlich insbesondere die Anforderungen an soziale Fähigkeiten und an Verhaltensweisen.¹⁾

3.5.5. Konsequenzen des Wandels für das Anforderungsprofil

Der kurze Überblick über mögliche Formen und Ursachen des Wandels der Berufsanforderungen verdeutlichte bereits, daß das Anforderungsprofil für Wirtschaftswissenschaftler bei Banken im Hinblick auf seine Veränderlichkeit im Zeitablauf modifiziert werden muß. D.h., es ist zu versuchen, die zeitliche Reichweite der einzelnen Qualifikationsmerkmale bzw. -merkmalsgruppen zu bestimmen. Gewiß kann man wegen der vielfältigen, nur zum Teil überhaupt erfaßbaren Einflußfaktoren des beruflichen Wandels keine detaillierte Skalierung der einzelnen Merkmale im Hinblick auf ihre Zeitgebundenheit konstruieren. Dennoch kann man auf der Basis der hier dargelegten, absehbaren Veränderungen folgende Aussagen vertreten:

- 1) Als am stärksten zeitgebunden und daher auch besonders veränderlich ist das Wissen anzusehen, und zwar das fachbezogene Spezialwissen vor den allgemeinen Kenntnissen.²⁾ Die zeitliche Reichweite des Wissens wird nicht nur durch einen Prozeß des "Veraltens", sondern auch durch den Wechsel des Beschäftigungsbereichs sowie durch den Aufstieg in eine höhere Funktion begrenzt.³⁾

1) So z.B. bei Einsatzbereitschaft, Bereitschaft zur Teamarbeit und bei Verantwortungsbewußtsein.

2) Vgl. dazu auch Busse von Colbe (1970), S. 112 sowie Männel (1977), S. 168.

3) Siehe dazu auch Tab. 14, S. 147.

- 2) Soziale Fähigkeiten und die damit verbundenen Verhaltensweisen unterliegen ebenfalls einem Wandel und können nur für einen Zeitraum von wenigen Jahren einen Gültigkeitsanspruch erheben. Als aktuelle Beispiele für Veränderungen wären insbesondere die mit der Teamarbeit, der Mitarbeiterführung und der Akquisition in Zusammenhang stehenden Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu nennen.
- 3) Weitgehend stabil dürften dagegen Anforderungen an die methodischen und kommunikativen Fähigkeiten sein. Dies gilt insbesondere für die Qualifikationen, die unter dem Begriff des "schöpferischen Denkens" subsumiert worden sind.¹⁾

Vergleicht man nun das nach der zeitlichen Reichweite geordnete Anforderungsprofil mit den Ergebnissen der Analyse der betrieblichen Bildungsmaßnahmen, so ist festzustellen, daß gerade die besonders veränderlichen Qualifikationen von den Kreditinstituten sowohl in der Ausbildung als auch in der Fortbildung berücksichtigt werden.²⁾

Am deutlichsten drückt sich das in den Fortbildungsanlässen der Banken aus:

1) Siehe S. 100 f.

2) Siehe S. 127 ff.

Tabelle 14: Anlässe für Fortbildungsmaßnahmen bei Banken

Fortbildungsanlässe	Häufigkeit der Nennungen in v.H. (n = 22); Mehrfachnennungen
Anpassen des Fachwissens an neue Geschäftsentwicklungen	91
Verhaltensanpassung	77
Aufstieg in eine höhere Funktion	73
Wechsel des Beschäftigungs- bereichs	64
Planmäßige Fortbildung	50
"Horizont erweitern" durch Auslandsaufenthalt	45
Erneuern des allgemeinen, funktionsunabhängigen Fachwissens	27

Damit kann man zusammenfassend feststellen, daß der Schwerpunkt der speziellen hochschulausbildungsbezogenen Anforderungsmerkmale im Bereich der weitgehend zeitbeständigen methodischen und kommunikativen Fähigkeiten¹⁾ liegt. Die Banken setzen diese Qualifikationen von vornherein voraus und bieten im Laufe der Beschäftigung auch keine darauf ausgerichteten Bildungsmaßnahmen an.

Ebenso kann man als Berufseingangsbedingung die Existenz einiger allgemeiner Verhaltensweisen ansehen, die gerade dazu angetan sind, Veränderungen der Umwelt rasch zu erfassen, und die neuartigen Probleme zu bewältigen: Es sind dies die Anforderungsklassen "Aufnehmen" und "Reagieren".²⁾

1) Siehe die vollständige Zusammenstellung der Komponenten in Übersicht 5, S. 110.

2) Siehe Tabelle 8, S. 114.

Bezüglich des Wissens kann man keine klare Aussage treffen. Fest steht zwar, daß es im Rahmen der Gesamtanforderungen den letzten Rang einnimmt, eine Mindestwissensbasis dürfte aber "stillschweigend" vorausgesetzt werden. Welche Kenntnisse als Mindestanforderung angesehen werden, ist indes unbestimmt.¹⁾ Hier dürften demnach die größten Entscheidungsspielräume in der **L e r n z i e l f o r m u - l i e r u n g** sein.

Zur Verdeutlichung dieses Anforderungsprofils, das man wegen seines immanenten Zukunftsbezugs als **d y n a m i s c h** bezeichnen könnte, sollen die Qualifikationen, die in der Befragung der Personalchefs in zwei Drittel der Fälle genannt wurden, zusammenhängend dargestellt werden²⁾:

Übersicht 6: Elemente eines dynamischen Anforderungsprofils

- Sprachliches Ausdrucksvermögen
- Selbständiges Arbeiten
- Methodisches Arbeiten
- Zusammenhänge erkennen können
- Anpassungsfähigkeit
- Interesse und Aufgeschlossenheit
- Persönliches Engagement
- Kontaktfähigkeit
- Bereitschaft zur Teamarbeit
- Eigeninitiative.

Diese Anforderungen der Kreditinstitute entsprechen auch den neueren Vorstellungen der Betriebspädagogik, wonach wegen des raschen Wandels der Verwendungssituationen die zukunftsorientierten Lernziele zu bevorzugen seien.³⁾ "Das Vorbereiten auf die Veränderlichkeit er-

1) Grundsätzlich kann aber angenommen werden, daß es beim Mindestwissen schwerwiegend auf Methodenkenntnisse ankommt. Vgl. dazu S. 132 f., mit der dort angegebenen Rechtfertigung.

2) Vgl. dazu die Tabellen 7, S. 106 und 11, S. 122.

3) Vgl. Baumgardt (1975), Sp. 647 sowie Schmiel (1976), S. 67.

fordert ein vermehrtes Berücksichtigen dauerhafter bleibender Gesetzmäßigkeiten, das Üben in ihrer Anwendung, also die Förderung der Transferfähigkeit, einer planvolleren Begünstigung der geistigen Fähigkeiten als das zumeist bisher geschah, insbesondere auch des selbständigen, kritisch-reflektierenden, problemlösenden und kreativen Denkens, Sachlichkeit, Aufgeschlossenheit, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit und eine Unterstützung der Fähigkeit und Bereitschaft zum selbständigen Weiterlernen."¹⁾

1) Schmiel (1976), S. 67 f.

4. DIE TRANSFORMATION VON BERUFSANFORDERUNGEN IN LERNZIELE FÜR DEN HOCHSCHULUNTERRICHT

4.1. Problemstellung und Überblick

Berufsanforderungen können nicht ohne weiteres mit Lernzielen gleichgesetzt werden. Die bei der Analyse der Verwendungssituation von Hochschulabsolventen bei Kreditinstituten ermittelten Qualifikationen liefern zunächst nur die Grundlage für die Lernzielformulierung. Die im einzelnen ermittelten Daten müssen in unmittelbar unterrichtsbezogene, "handhabbare" Aussagen umformuliert werden.¹⁾ Dieser Akt, der Transposition²⁾ oder Transformation³⁾ genannt wird, umfaßt nicht nur eine sprachliche Präzisierung, sondern zugleich auch eine Operationalisierung der verwendeten Begriffe.⁴⁾

Was die sprachliche Präzisierung anbetrifft, so können die vorliegenden Kategorienschemata der Anforderungen unverändert übernommen werden. Die erhobenen Qualifikationsmerkmale wurden - mit Ausnahme des Wissensbereiches - bereits durch den Prozeß des Eingliederns in das Bloom/Krathwohl-Schema nach didaktischen Gesichtspunkten klassifiziert und innerhalb der Klassen, soweit es sachlich vertretbar war, kategorisiert.

Das Transformationsproblem konzentriert sich hier also auf die Frage der Operationalisierung der erhobenen Anforderungsmerkmale. Wenn man von einem engeren Operationalisierungsbegriff ausgeht, bedeutet dies, daß die Anforderungsmerkmale auf ein möglichst niedriges, einheitliches Abstraktionsniveau gebracht werden müssen, das im Idealfall den Feinzielformulierungen entspricht.⁵⁾ Indes weisen

1) Vgl. Knab (1971), S. 171.

2) Vgl. Isenegger (1972), S. 18.

3) Vgl. Schmiel (1976), S. 65.

4) Vgl. Frey/Isenegger (1972), S. 64 ff.

5) Vgl. dazu S. 28 f.

die einzelnen Qualifikationen jedoch zum Teil divergierende Abstraktionsgrade vor. Eine Niveaustandardisierung muß also entweder mit Hilfe deduktiver Verfahren oder unter Hinzufügung ergänzender Informationen vorgenommen werden.

In einer weiteren Begriffsauffassung wird Operationalisierung als ein Prozeß bezeichnet, dessen Ergebnis neben den Lernzielen auch die für die Curriculumkonstruktion erforderlichen Entscheidungen über Lerninhalte, Lehr- und Lernmethoden sowie Beurteilungsmaßstäbe bereitstellt.¹⁾ Während einige Informationen über Lerninhalte aus den Berufsanforderungen entnommen werden können²⁾, fehlt für eine Ermittlung der übrigen Curriculumelemente eine entsprechende empirische Grundlage. Eine Deduktion ist also allenfalls bei der Operationalisierung der Lerninhalte möglich. Lehr- und Lernmethoden können nur durch zusätzliche Informationen miteinbezogen werden.

4.2. Deduktion von Lernzielen

"Die Denkrichtung der Ableitung, das heißt die Methode, aus vorausgesetzten elementaren Sätzen kompliziertere Sätze korrekt abzuleiten, nennen wir ... die deduktive Methode oder die Deduktion."³⁾ In der Unterrichtsforschung wird der Begriff im Zusammenhang mit der Ableitung von Lernzielen niedrigeren Abstraktionsniveaus aus Lernzielen höheren Niveaus gebraucht.⁴⁾ Nun müssen diese Ableitungen aber logisch vorgenommen werden, d.h. sie müssen sich aus einer Folge von Aussagen, Prämissen und Konklusionen zusammensetzen, zwischen denen bestimmte logische Beziehungen bestehen.⁵⁾ Eine solche logische Beziehung läge - im Sinne des hier vertretenen Kritischen Rationalis-

1) Vgl. Möller (1973), S. 98 ff. und Frey/Isenegger (1972), S. 65 f.

2) Die Wissensbereiche wurden in der Erhebung nur in ihrer inhaltlichen Dimension erfaßt und können hier also als Information über Lerninhalte herangezogen werden.

3) Seiffert (1975), S. 111.

4) Vgl. Meyer (1971), S. 106.

5) Vgl. Albert (1975), S. 11.

mus - nur dann vor, wenn bestätigte Hypothesen über die fraglichen Zusammenhänge ermittelt worden wären, also insbesondere ein bestätigter Ableitungszusammenhang zwischen Richt-, Grob- und Feinzielen existierte.¹⁾ Bislang ist es in der Unterrichtsforschung jedoch noch nicht gelungen, eine empirisch befriedigende Lösung des Deduktionsproblems anzubieten.²⁾ Rein formallogische Ableitungen helfen im übrigen auch nicht weiter, da sie weder zu einem Informationsgewinn verhelfen, noch eine Aussage über die Wahrheit der Konklusionen zulassen.³⁾

Als Ausweg aus dieser Dilemmasituation bleibt nur die Ersetzung der gesicherten Erkenntnis durch die Entscheidung.⁴⁾ "Niemand bestreitet heute mehr, daß an den Gelenkstellen der Ableitungskette Entscheidungen getroffen werden, die von der vorgegebenen Norm nicht alternativlos legitimiert werden können."⁵⁾ Diese Entscheidungen müssen zunächst einmal Aussagen über den Geltungsanspruch der Deduktionen, also die Frage der Reichweite der Ableitungsergebnisse enthalten. Meyer geht dabei grundsätzlich von sogenannten Deduktionshypothesen mittlerer Reichweite aus, "... deren Geltungsanspruch in jedem Einzelfalle so weit zu reduzieren ist, daß er prinzipiell falsifizierbar bleibt und die Aussicht auf fruchtbare neue Hypothesenbildung eröffnet."⁶⁾

Angewandt auf die vorliegende Arbeit würde das bedeuten, daß grundsätzlich nur Groblernziele formuliert werden sollen, und zwar auf einem Abstraktionsniveau, das dem des Bloom/Krathwohl-Schemas entspricht.

1) Vgl. Meyer (1971), S. 118 f.

2) Vgl. dazu Meyer (1971), S. 126 f.; ders. (1974), S. 17, sowie Blankertz (1975), S. 159 f., der insbesondere auf die behavioristische Lernpsychologie und ihre Verwendung in der Lernzieldiskussion eingeht.

3) Vgl. Albert (1975), S. 12 sowie Trembl (1972), S. 52.

4) Vgl. Albert (1975), S. 32.

5) Dauenhauer (1976), S. 31.

6) Meyer (1971), S. 128.

Über den sachlichen Geltungsanspruch hinaus ist auch noch die zeitliche Reichweite der formulierten Lernziele zu benennen. Konkrete Aussagen können hierzu wegen der Unvorhersehbarkeit des Wandels der Berufsanforderungen allerdings nicht gemacht werden. In Analogie zu den Ergebnissen über die Zeitgebundenheit der beruflichen Qualifikationen soll auch für die Lernziele folgendes angenommen werden:¹⁾

- a) Die kürzeste zeitliche Reichweite haben Wissensziele, insbesondere solche mit speziellen, fachbezogenen Inhalten.
- b) Eine mittlere Reichweite haben Ziele, die soziale Fähigkeiten und die dazugehörenden Verhaltensweisen beschreiben.
- c) Die größte zeitliche Reichweite haben Ziele, die methodische und kommunikative Fähigkeiten sowie die dazugehörenden Verhaltensweisen beinhalten.

Neben den grundsätzlichen Entscheidungen über die sachliche und zeitliche Reichweite der Ableitungsverfahren ist noch zu bestimmen, auf welche Weise die vorliegenden empirischen Daten in den Operationalisierungsprozeß einbezogen werden sollen. Es handelt sich dabei gewissermaßen um den formalen "Deduktionsrahmen", der ein Höchstmaß an Transparenz bei den einzelnen Ableitungen bietet. Als besonders geeignet erscheint hierfür die in der Unterrichtsforschung bevorzugt gebrauchte tabellarische Zuordnung von Zielen und Inhalten.²⁾ Dieses in der Praxis bewährte Verfahren liefert ein Muster, mit dessen Hilfe Lernziele und Lerninhalte, entsprechend ihrer dimensionalens Zusammengehörigkeit, in einem Arbeitsakt operationalisiert werden können.³⁾

1) Siehe Abschnitt 3.5.5., S. 145 f.

2) Vgl. dazu beispielsweise Flechsig u.a. (1971), S. 271 ff.; Möller (1973), S. 264 ff. sowie Tyler (1973), S. 55.

3) Vgl. zu dieser Form des Operationalisierens Möller (1973), S. 98 f. sowie Schmiel (1976), S. 66 f.

Stark vereinfacht sieht eine derartige Tabelle - hier in der Form einer zweidimensionalen Matrix - folgendermaßen aus:¹⁾

Tabelle 15: Lernziel-Lerninhalts-Matrix (Übersicht)

Wissensbereiche (Inhalts- klassen) Lern- zielklassen	Kredit- geschäft	Auslands- geschäft	Wert- papier- geschäft	Einlagen- geschäft und Zah- lungsver- kehr
Wissen ²⁾				
Fähigkeiten und Fertigkeiten				
Verhalten				

Eine verlässliche und nachvollziehbare Erfassung der vorliegenden Daten ist jedoch nur möglich, wenn sowohl die formalen Lernzielklassen als auch die Wissensbereiche weiter aufgefächert werden. Während man bei den Zielen auf das Bloom/Krathwohl-Schema zurückgreifen kann, liegt bei den Lerninhalten eine entsprechende systematische Aufteilung nicht vor. Soweit aus den Stellenanzeigen hinreichend konkrete Angaben entnommen werden konnten, wurden sie hier unmittelbar angewandt. Bei vagen inhaltlichen Angaben, wie es insbesondere bei Wissenszielen der Fall ist, müssen zusätzliche Informationen heran-

- 1) Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden bei den Wissensbereichen nur die Elemente der Gruppe 1 angeführt. Die übrigen Größen können anhand des Kenntniskatalogs (S. 88) sinngemäß hinzugezogen werden. Ebenfalls müßten die Lernziele, von denen hier nur die Hauptklassen genannt werden, weiter aufgefächert werden (siehe S. 35 f.).
- 2) Die Lernzielhauptklasse "Wissen" entspricht hier dem Bloom/Krathwohl-Schema. Die Gleichsetzung der Wissensziele mit den inhaltlichen Wissensanforderungen, die in der Erhebungsphase notwendig war, wird nun aufgegeben.

gezogen werden. Als zuverlässige Informationsquelle sind hierfür Standardlehrbücher der Bankbetriebslehre anzusehen, deren Inhalte in einem engen sachlogischen Zusammenhang mit den Wissensbereichen der Berufsanforderungen stehen.

Verknüpft man die formalen Zielklassen mit den konkreten Inhalten, so erhält man Zielformulierungen eines mittleren Grades an Eindeutigkeit und Präzision, die viele Alternativen ausschließen.¹⁾ Gelingt es sogar, formale Lernzielkategorien²⁾ mit entsprechend klar abgegrenzten Inhalten zu vereinigen, so gewinnt man Endverhaltensbeschreibungen, die einen hohen Eindeutigkeits- und Präzisionsgrad haben und noch mehr Alternativen ausschließen.³⁾ Dieser Informationszuwachs läßt sich jedoch, was die Lerninhalte anbetrifft, nur mit einem zunehmenden Abweichen von den originären Daten bewerkstelligen und kann nur in Einzelfällen, denen Beispielscharakter beigemessen werden soll, mit den eingangs proklamierten Ableitungen mittlerer Reichweite vereinbart werden.

Im folgenden soll das Operationalisierungsverfahren am Beispiel eines Wissensbereichs, des Kreditgeschäfts, demonstriert werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden dabei die Lernzielhauptklassen getrennt nacheinander behandelt.

1) Vgl. Möller (1973), S. 80.

2) Die einzelnen Lernzielkategorien werden auf S. 35 f. genannt. Die Erhebungsergebnisse ließen jedoch keine entsprechende Kategorisierung zu, so daß bei der Erfassung und Beschreibung nur eine Klassifizierung vorgenommen werden konnte.

3) Vgl. Möller (1973), S. 80.

Tabelle 16: Lernziel-Lerninhalts-Matrix (Wissen im Kreditgeschäft¹⁾)

Lern- inhalte Lernziel- klassen	Kreditgeschäft
1. Wissen von konkreten Einzelheiten	Kenntnis von Terminologien im Kreditgeschäft (z.B. Bezeichnung von Kreditarten) Faktenkenntnis (z.B. charakteristische Merkmale der einzelnen Kreditarten) usw.
2. Wissen der Wege und Mittel, mit konkreten Einzelheiten zu arbeiten	Kenntnis von Einteilungskriterien im Kreditgeschäft (z.B. Klassifizierung von Krediten nach Befristung oder Besicherung) Kenntnis von Trends und zeitlichen Abfolgen im Kreditgeschäft (z.B. konjunkturelle Kreditnachfrageschwankungen) Kenntnis von Methoden (z.B. Kreditwürdigkeitsprüfungen) usw.
3. Wissen von Verallgemeinerungen und Abstraktionen eines Fachgebietes	Kenntnis von Prinzipien im Kreditgeschäft (z.B. geschäftspolitische Grundsätze der Kreditvergabe unter Sicherheitsaspekten) Kenntnis von Theorien im Kreditgeschäft (z.B. Theorien über das Kreditnachfrageverhalten oder die Krediterschöpfung) usw.

1) Über die einzelnen Wissensanforderungen im Kreditgeschäft geben die Stellenanzeigen wenig Auskunft. Die häufigste Formulierung lautet einfach: "Gründliche Kenntnisse im Kreditgeschäft". Zur Operationalisierung muß daher auf einschlägige Lehrbücher zurückgegriffen werden, wie hier z.B. auf Büschgen (1972), Jährig/Schuck (1978) und Wittgen (1970).

Die Lernziel-Lerninhalts-Matrix kann in dem Maße erweitert werden, in dem man in der Lage ist, zusätzliche Informationen über Wissens-elemente hinzuzunehmen, ohne dabei in Konflikt mit einem zu großen Abweichen von der Ausgangsbasis zu geraten. Alle neuen Daten müssen daraufhin überprüft werden, in welche Lernzielklasse sie eingeordnet werden können. Eine Entscheidungshilfe leisten die Formulierungen der Lernzielkategorien, die den Gehalt der teilweise zu wenig konkreten Klassenbezeichnungen offenlegen. Grundsätzlich ist dabei die höchstmögliche Klasse auszuwählen; denn sie umfaßt - entsprechend des hierarchischen Aufbaus des Bloom/Krathwohl-Schemas - alle niedrigeren Klassen. So setzt das Lernziel "Kenntnis geschäftspolitischer Grundsätze der Kreditvergabe unter Sicherungsaspekten" gleichzeitig etliche andere Ziele voraus, wie etwa terminologische und Faktenkenntnisse, Wissen von Klassifizierungen von Krediten usw.

Relativ leicht lassen sich die Lerninhalte den Fähigkeiten und Fertigkeiten zuordnen. Die vorliegenden klassifizierten Anforderungsmerkmale enthalten vereinzelt bereits inhaltliche Aussagen, die nur noch im Hinblick auf das beispielhaft ausgewählte Kreditgeschäft bezogen werden müssen. Soweit die Informationen den Stellenanzeigen aus dem Bereich des Kreditgeschäfts entnommen worden sind, müssen sie, - nach ihrer analytischen Trennung in der Erhebungsphase - hier im Grunde nur wieder zusammengefügt werden.

Tabelle 17: Lernziel-Lerninhalts-Matrix
(Fähigkeiten und Fertigkeiten im Kreditgeschäft)

Lern- inhalte Lern- zielklassen	Kreditgeschäft
1. Verstehen	Verständnis für im Kreditgeschäft verwandte Kennzahlen (z.B. finanz- und erfolgswirtschaftliche Kennzahlen) Informationsmaterial im Kreditgeschäft auswerten können (z.B. Bilanzen "lesen" können, im Sinne von: den Aussagegehalt zu verstehen) usw.
2. Anwendung	Theoretisches Wissen vom Kreditgeschäft praktisch anwenden können (z.B. vorgegebene Verfahren der Kreditwürdigkeitsprüfung anwenden) usw.
3. Analyse	Analytische Fähigkeiten im Kreditgeschäft (z.B. die wirtschaftliche Situation eines Kreditantragstellers analysieren können, und zwar über die bloße Anwendung vorgegebener Verfahren hinaus) usw.
4. Synthese	Methodische Fähigkeiten im Kreditgeschäft (z.B. planmäßiges und selbständiges Vorgehen bei der Kreditanalyse) Kommunikative Fähigkeiten im Kreditgeschäft (z.B. die Ergebnisse von Analysen klar und präzise darstellen können; erarbeitete Problemlösungen in der Kreditüberwachung überzeugend vortragen können) Soziale Fähigkeiten im Kreditgeschäft (z.B. Mitarbeiter zum kooperativen Arbeiten in der Kreditüberwachung anhalten; Kreditentscheidungen den Kunden gegenüber vertreten können) usw.

5. Evaluation	Kritisches Urteilsvermögen im Kreditgeschäft (z.B. Kreditunterlagen objektiv beurteilen können) Betriebliche Gegebenheiten im Hinblick auf das Kreditengagement bewerten können (z.B. Aussagen über die Bedeutung eines Ertragsrückgangs für die Bonität eines Schuldners treffen können) Entscheidungsalternativen im Kreditgeschäft zielbewußt bewerten können (z.B. alternative Vorgehensweisen beim notleidenden Kredit beurteilen) usw.
---------------	---

Auch die Fähigkeitsziele könnten unter Hinzuziehen zusätzlicher Informationen¹⁾ erweitert werden, wobei wiederum die Lernzielkategorien eine Hilfe bei der Zuordnungsentscheidung bieten.

Bei der Operationalisierung der Verhaltensziele sind die Grenzen enger gesteckt. Wohl liegen eine Reihe klassifizierter Anforderungsmerkmale vor, die unmittelbar in Lernziele mittlerer Reichweite transformiert werden können. Ein Rückgriff auf Standardlehrbücher der Bankbetriebslehre zum Zwecke der inhaltlichen Ableitung ist jedoch nicht möglich, da dort keine konkreten Aussagen über notwendige Verhaltensweisen gemacht werden.²⁾ Grundsätzlich könnte man zwar auch auf Spezialliteratur bezug nehmen, eine Anwendung dieser Informationen wäre aber wegen der häufig erheblich voneinander abweichenden theoretischen Grundlagen nur bedingt zulässig. In der Regel wird man so viele Auslese- und Zuordnungsentscheidungen treffen müssen, daß die "Länge" der Ableitungskette nicht mehr mit dem Gebot der Transparenz zu vereinbaren sein dürfte.

- 1) Einige originäre Informationen können aus den nicht ausschließlich bankbetriebsbezogenen Wissensgruppen gewonnen werden, so insbesondere aus den Bereichen Bilanz- und Finanzanalyse.
- 2) Büschgen nennt zwar etliche Anforderungen, die aber zu abstrakt für den hier angestrebten Operationalisierungsprozeß sind; vgl. Büschgen (1972), S. 60 - 74, insbesondere S. 61.

Tabelle 18: Lernziel-Lerninhalts-Matrix
(Verhalten im Kreditgeschäft)

Lern- inhalte Lern- zielklassen	Kreditgeschäft
Aufnehmen	Interesse an Fragen des Kreditgeschäfts (z.B. Aufgeschlossen sein für Finanzierungsprobleme von Industrieunternehmung)
Reagieren	Bereitschaft, sich mit Problemen des Kreditgeschäfts auseinanderzusetzen (z.B. freiwillig an Problemlösungen im Bereich der Industriekreditgewährung mitarbeiten) Willen zum Verhandeln und Überzeugen im Kreditgeschäft (z.B. Kreditentscheidungen gegenüber Kunden und Mitarbeitern durchsetzen w o l l e n) Bereitschaft, Probleme des Kreditgeschäfts im Team zu lösen (z.B. kooperative Einstellung in der Zusammenarbeit mit Spezialisten der Kreditsekretariate) usw.
Werten	Sich mit den Aufgaben des Kreditgeschäfts identifizieren (z.B. sich persönlich gebunden fühlen bei der Erarbeitung von Problemlösungen) Bereitschaft zur Objektivität im Kreditgeschäft (z.B. Willen zum kritischen Beurteilen von Kreditunterlagen) Verantwortungsbewußtsein im Kreditgeschäft (z.B. Gebundensein an Richtlinien der Kreditvergabe) usw.

Die hier am Beispiel des Kreditgeschäfts demonstrierten Lernzielableitungen können sinngemäß auch auf die übrigen Lerninhaltsbereiche (Wissensbereiche) übertragen werden. Für die im Einzelfall notwendig werdenden Zusatzinformationen ist eine grundsätzliche Entscheidung über die heranzuziehenden Informationsquellen zu treffen. Solange es sich um Lerninhalte der Wissensgruppe 1, also um Kenntnisse, die zum zentralen Gegenstand der Bankbetriebslehre gehören¹⁾, handelt, empfehlen sich wegen der sachlogischen Verknüpfung weiterhin Standardlehrbücher des Faches.

Problematisch wird die Auswahl der Informationsquellen indes bei den Lerninhaltsbereichen, die nicht ausschließlich, nur mittelbar oder überhaupt nicht zum Gegenstand der Bankbetriebslehre gezählt werden.²⁾ Pauschale Entscheidungshilfen, die auf der Grundlage der Erhebung zu rechtfertigen wären, können hierfür im Zusammenhang mit der Deduktion von Lernzielen nicht gegeben werden. Auf diese Fragen soll daher erst im Rahmen der generellen Probleme der Lerninhaltsauswahl im nächsten Abschnitt eingegangen werden.

4.3. Auswahl und Integration zusätzlicher Informationen

Die Versuche, Lernziele im inhaltlichen Bereich mit Hilfe deduktiver Verfahren zu operationalisieren, haben bereits erkennen lassen, daß eine umfassende Transformation von Berufsanforderungen in Hochschullernziele nicht möglich ist, ohne zusätzliche Informationen heranzuziehen. So kann man beispielsweise aus der Tatsache, daß volkswirtschaftliches Wissen für Wirtschaftswissenschaftler bei Banken wichtig ist, nicht schließen, welche Kenntnisse im einzelnen vorhanden sein sollen und welche davon im Fach Bankbetriebslehre erworben werden sollen. Berücksichtigt man zudem noch das Problem kontroverser Lehrmeinungen - sei es in der Frage einzelner Erkennt-

1) Siehe Übersicht 4, S. 88.

2) Siehe ebd.

nisobjekte¹⁾ oder gar in der Abgrenzung der Disziplinen²⁾ - , so wird klar, daß vielfach überhaupt keine wissenschaftliche Ableitung erfolgen kann, sondern vielmehr werturteilsbehaftete Entscheidungsprozesse zu rationalisieren sind.

Desgleichen scheitern die Transformationsbemühungen auf der Basis der erhobenen Daten, wenn es um die Frage geht, Lernziele durch Zuordnung bestimmter Lehr- und Lernmethoden sowie durch konkrete Beurteilungsmaßstäbe zu operationalisieren. Das zur Erhebung der Berufsanforderungen zugrunde gelegte Bloom/Krathwohl-Schema sieht keine methodischen Implikationen vor und kann deshalb prinzipiell nur zur Lernziel-Lerninhalts-Analyse verwendet werden. Nun gibt es aber eine Reihe von Lernzielen, die vermutlich eher durch die Beschreibung der Operationen, die zum Lernerfolg führen³⁾, determiniert werden als durch die Angabe spezifischer Lerngegenstände. In diesem Fällen tritt an die Stelle des s a c h l o g i s c h e n Ableitungszusammenhangs der sogenannte I m p l i k a t i o n s z u s a m m e n h a n g . "Die der lerntheoretischen Didaktik entstammende These des Implikationszusammenhangs ... besagt zunächst, daß Entscheidungen im intentionalen und thematischen Bereich der Unterrichtsplanung Konsequenzen für die methodischen und mediendidaktischen Entscheidungen haben und umgekehrt."⁴⁾

Dieser Zusammenhang dürfte in besonderem Maße bei der Transformation der Elemente des "dynamischen" Anforderungsprofils zum Tragen kommen.

-
- 1) Im Falle der Volkswirtschaftslehre wäre beispielsweise im Hinblick auf die bankbetriebliche Fragestellung auf unterschiedliche Auffassungen in der Theorie und Politik des Geldes hinzuweisen. Vgl. dazu z.B. Jarchow (1973), S. 180 ff.
 - 2) Auf die Schwierigkeit, bankbetriebliche und volkswirtschaftliche Fragestellungen voneinander abzugrenzen, wurde bereits bei der Interpretation der Ergebnisse der Berufsanforderungsanalyse hingewiesen. Siehe S. 89, Fußnote 1.
 - 3) Vgl. Schmiel (1976), S. 66.
 - 4) Meyer (1974), S. 53.

So ist anzunehmen, daß methodische und kommunikative Fähigkeiten sowie deren Verhaltenspendants durch die Angabe konkreter Lehr- und Lernschritte, die zu ihrem Erwerb erforderlich sind, sowie durch die Benennung geeigneter Beurteilungsmaßstäbe präziser transformiert werden als durch die Zuordnung bestimmter Wissensbereiche. Obgleich das Theorem vom Implikationszusammenhang didaktischer Entscheidungen heute beinahe als selbstverständlich angesehen wird¹⁾, ist es noch nicht gelungen, einen geeigneten theoretischen Bezugsrahmen hierfür zu entwerfen.²⁾ Dadurch kann sich die Informationsbeschaffung auch in diesem Bereich nicht auf Tatsachen, sondern nur auf rationalisierbare Entscheidungen stützen.

Die empirisch orientierte Didaktikforschung hat deshalb wohl auch zur Erfassung und Transformation von Lernzielen überwiegend Techniken entwickelt, mit deren Hilfe Entscheidungsprozesse im Unterricht bzw. im Umfeld des Unterrichts analysiert werden können. Als "entscheidungslogischer Bezugsrahmen" liegt meistens das Modell der Strukturanalyse des Unterrichts von Heimann/Schulz zugrunde³⁾, das, je nach Zwecksetzung der Arbeiten, mehr oder weniger abgewandelt wird. Der Nutzen solcher Modelle ist in erster Linie darin zu sehen, daß sie didaktische Einzelforschungen in den Gesamtzusammenhang der Curriculum-Entwicklung zu integrieren ermöglichen und dabei insbesondere die Erfordernisse des Implikationszusammenhangs verdeutlichen.⁴⁾

Da die Entscheidungsprozesse bei der Lernzieltransformation beinahe ausschließlich im "wissenschaftsorientierten Bereich" stattfinden, würden diesbezügliche Analysen den Rahmen, der, auf den "handlungs-

1) Vgl. Blankertz (1975), S. 94.

2) Vgl. Meyer (1974), S. 54.

3) Vgl. Blankertz (1975), S. 101 ff. und S. 112; Meister (1974), S. 61 f. sowie Henk-Riethmüller (1971), S. 24.

4) Vgl. Blankertz (1975), S. 101 passim.

orientierten Bereich" ausgerichteten Arbeit sprengen.¹⁾ Angesichts der zu Beginn der Arbeit dargelegten Dringlichkeit hochschuldidaktischer Maßnahmen erscheint es indes nicht nur gerechtfertigt, sondern sogar erforderlich, wenigstens einen p r o g r a m m a t i s c h e n A u s b l i c k auf mögliche Ansätze für eine weitere Durchdringung des Unterrichts im Fach Bankbetriebslehre an Hochschulen zu geben.

Zunächst soll ein Modell didaktisch bedeutsamer Bedingungsstrukturen des bankbetrieblichen Hochschulunterrichts²⁾ vorgestellt werden, mit dessen Hilfe man sich einen Überblick über den potentiellen Informationsbedarf verschaffen kann. Daraufhin sind einige Möglichkeiten zur Informationsbeschaffung aufzuzeigen. Schließlich ist noch zu skizzieren, wie die ermittelten Daten in ein Bankbetriebslehre-Curriculum integriert werden können.(s. Übersicht 7, S. 165)

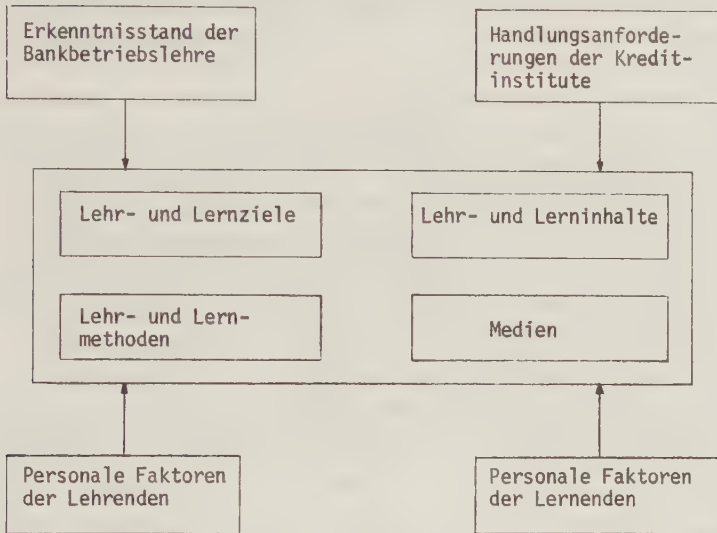
Dieses stark vereinfachte Modell umfaßt vier "exogene" und vier "endogene" Variablen des Hochschulunterrichts. Als exogene Größen, die aus der Sicht des Unterrichts zumindest nicht kurzfristig beeinflussbar sind, sollen neben dem Erkenntnisstand der Wissenschaften und den Handlungsanforderungen der Berufswelt die personalen Faktoren der Lehrenden und Lernenden gelten. Diesen personalen Faktoren gebührt hier gegenüber einer Vielzahl anderer möglicher Einflußfaktoren³⁾ der Vorzug, weil sie für die Analyse der curricular relevanten Entscheidungen von besonderer Bedeutung sind. Aus dem selben Grund wurde auch die Begriffseinheit von Lehr- und Lernzielen - analog bei Inhalten und Methoden - aufgehoben: Es scheint in der Phase der Lern-

1) Zu den Begriffen der Handlungs- und Wissenschaftsorientierung in der Lernzielerforschung siehe S. 17.

2) Das Modell lehnt sich an Meister (1974), S. 62 sowie Schmiel (1976), S. 55, an.

3) In der Literatur werden als weitere wichtige Einflußfaktoren z.B. genannt: anthropologische und sozialkulturelle Faktoren (Blankertz, 1975, S. 102 mit Bezug auf Heimann/Schulz, auch Schmiel, 1976, S. 54 ff.) sowie sozialpsychologische Faktoren (Meister, 1974, S. 62).

Obersicht 7: Didaktisch bedeutsame Bedingungsstrukturen des bankbetrieblichen Hochschulunterrichts



zieloperationalisierung sinnvoll zu sein, zwischen dem, was die Lehrenden anstreben und dem, was die Lernenden als anstrebenswert akzeptieren, zu unterscheiden. Als endogene Variablen werden hier Ziele, Inhalte, Methoden und Medien angesehen, wobei zwischen ihnen ein "empirisch gehaltvoller"¹⁾ Implikationszusammenhang angenommen werden soll.

Informationen über Handlungsanforderungen der Kreditinstitute zu ermitteln, war der Hauptgegenstand der Arbeit und braucht nicht weiter dargestellt zu werden. Über den Erkenntnisstand der Bankbetriebslehre geben die in gewissen Zeitabständen durchgeführten Berichte über

1) Der empirische Gehalt hängt vom Falsifizierbarkeitsgrad der Aussagen ab. Vgl. dazu Popper (1973), S. 83 ff. Es ist anzunehmen, daß der Implikationszusammenhang eine Reihe falsifizierbarer Aussagen zuläßt.

die Entwicklung und den Stand des Faches Auskunft.¹⁾ Sie enthalten nicht nur Aussagen, die zu einer Gliederung der inhaltlichen Lernziele im engeren bankbetriebsbezogenen Bereich geeignet sind, sondern geben auch Hinweise auf mögliche Abgrenzungen gegenüber den Nachbardisziplinen.²⁾

Die personalen Faktoren im Hochschulunterricht wurden in jüngster Zeit unter verschiedenen Fragestellungen untersucht. Es wäre zu prüfen, inwieweit die Ergebnisse auch auf die spezifische Situation im Fach Bankbetriebslehre übertragen werden können. Im einzelnen handelt es sich beispielsweise um allgemeine Analysen des Studienverlaufs und seiner Bestimmungsgründe³⁾, um Motivationen von Studenten⁴⁾, insbesondere aber um Wechselwirkungen zwischen personalen Voraussetzungen von Studenten und dem Lernerfolg⁵⁾ sowie zwischen Unterrichtsorganisationsformen und Motivationseffekten.⁶⁾ Auch die Untersuchungen über die personalen Faktoren der Lehrenden und ihre Wirkungen auf Einstellungen und Motivationen von Studenten⁷⁾ gehören zu diesem Problemkreis.

Was die "endogenen Variablen" der Ziele, Inhalte, Methoden und Medien anbetrifft, wäre zunächst auf eine umfassende Bestandsaufnahme der bankbetrieblichen Lehrprogramme hinzuweisen, die vom Arbeitskreis Curriculum der Wissenschaftlichen Kommission Bankbetriebslehre/Finanzierung des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirt-

1) So z.B. Grünewald (1963); Glow (1971); Hein (1972) sowie Deppe (1978).

2) Die fachlichen Abgrenzungen, etwa gegenüber der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre und der Volkswirtschaftslehre, hätten auch Konsequenzen für die Auswahl und Schwerpunktbildung der Lehrinhalte.

3) Griesbach/Lewin/Schacher (1977).

4) Kunow/Schlötz/Simon (1978).

5) Meister (1974).

6) Portele (1976).

7) Müller-Wolf (1977).

schaft e.V. vorgelegt wurde.¹⁾ Auf der Basis von umfangreichen Materialien, die die Fachvertreter zur Analyse bereitgestellt hatten, konnten erstmals repräsentative Aussagen über Lerninhalte, Lehr- und Lernmethoden sowie Lehrpersonen in der hochschulischen Bankbetriebslehre gemacht werden.²⁾

Dieses, methodisch als *Dokumentenanalyse* einzuordnende Verfahren³⁾, ist freilich nur geeignet, einen statischen Zustand, gewissermaßen Elemente eines Ist-Curriculums, zu beschreiben. Die Ergebnisse lassen nur Schlüsse auf bereits getroffene Curriculumentscheidungen zu, nicht aber auf die hier interessierenden Entscheidungsprozesse. Insbesondere bieten sie keinerlei Hinweise auf die Probleme des Implikationszusammenhangs. Über die Bestandsaufnahme hinaus müßten also Informationen über Unterrichtsabläufe beschafft werden, mit deren Hilfe die Entscheidungssituationen sowohl aus der Sicht der Lehrenden als auch aus der der Lernenden transparent gemacht werden können. Als Vorstufe zu einer wissenschaftlichen Untersuchung, die in der Curriculumforschung als *Situationsanalyse* bezeichnet wird⁴⁾, könnte man die Erfahrungsberichte über einzelne Unterrichtsexperimente sammeln, so z.B. über Übungen zur Wertpapieranalyse⁵⁾ oder über "Unternehmensspiele für Kreditinstitute".⁶⁾ Verlässliche Aussagen im Hinblick auf die didaktischen Bedingungen sind freilich erst möglich, wenn die "vorwissenschaftlichen" Beschreibungen⁷⁾ durch methodisch exakte Analysen

1) Vgl. Arbeitskreis Curriculum (1978), S. 471 f.

2) Vgl. Arbeitskreis Curriculum (1978), S. 471. Eine Übersicht über die Auswertungsergebnisse wird in Anhang 1, S. 170 f. wiedergegeben.

3) Vgl. Dauenhauer (1976), S. 82 f.

4) Vgl. ebd., S. 101 ff.

5) Vgl. Engelhardt (1971), S. 91-96 sowie Fischer (1971), S. 96-98.

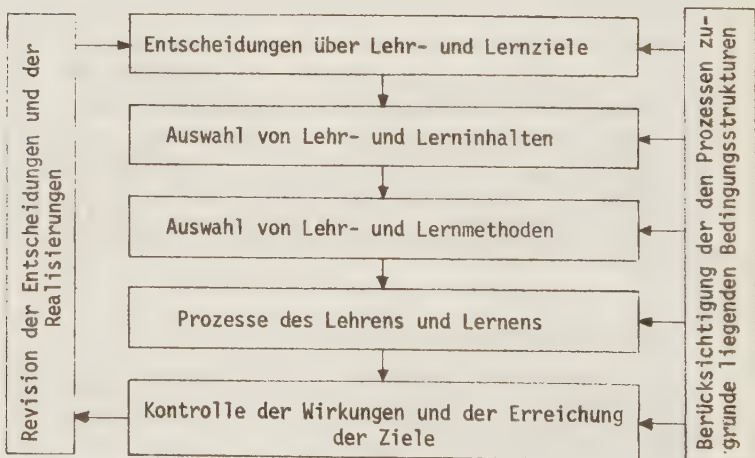
6) Vgl. Benner (1973), S. 333 - 338 sowie Wirth (1971), S. 359 - 363.

7) Vgl. Keil/Piontkowski (1973), S. 14.

abgelöst werden können.¹⁾

Auf welche Weise die gewonnenen Daten in den Lernzieltransformationsprozeß zu integrieren sind, wurde von der empirisch orientierten Didaktik bislang nicht befriedigend gelöst. Meyer bezeichnet das Problem sehr treffend: "... das Operationalisieren ist noch nicht operationabel gemacht worden."²⁾ Die bis dato vorgelegten Lösungsansätze haben nur heuristischen Wert: Sie können als "Faustregeln" mit mehr oder weniger hohem Realitätsgehalt angesehen werden.³⁾ Das gleiche gilt für das im folgenden abgebildete Curriculum-Modell, das an das bereits dargestellte Modell der Bedingungsstrukturen des Hochschulunterrichts anknüpft und den Lernzieltransformationsprozeß veranschaulichen soll.

Obersicht 8: Modell einer Curriculum-Entwicklung⁴⁾



1) Zu den Anforderungen an didaktische Experimente, vgl. Rütter (1971), S. 110 ff.

2) Meyer (1974), S. 85.

3) Vgl. ebd., S. 203.

4) Quelle: Meister (1974), S. 62.

Wenngleich dieses Modell keinen erkenntnisfördernden Anspruch erheben kann, so hat es dennoch einen praktischen Nutzen: Es verdeutlicht in idealtypischer Weise die bei Lernzieloperationalisierungen im weiteren Sinne zu treffenden Entscheidungen, indem es nämlich die formal konstanten Entscheidungsgrößen sowie deren impliziten Verknüpfungen offenlegt.¹⁾ Gerade die Elemente des von Kreditinstituten geforderten "dynamischen Anforderungsprofils"²⁾ dürften nur anhand eines solchermaßen umfassenden Entscheidungsrasters operationalisiert werden können.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß die erhobenen Berufsanforderungsmerkmale nur zum Teil in handhabbare Lernziele transformiert werden konnten. Sie bieten aber, als "Quasi-Großlernziele", die Grundlage für eine kritisch-rationale Überprüfung der bestehenden Lehrprogramme und demzufolge auch die Ausgangsbasis für eine weitere wissenschaftliche Durchdringung des Hochschulunterrichts.

1) Vgl. Tremel (1972), S. 25.

2) Siehe S. 148.

Anhang 1: Lerninhalte, Lehr- und Lernmethoden sowie Lehrpersonen
im Fach Bankbetriebslehre an deutschsprachigen Hochschu-
len (Stand: Frühjahr 1978)

Obersicht über die Lerninhalte

1. Standardinhalte
(in nahezu allen Programmen)
 - 1.1 Strukturlehre, Organisation der Kreditinstitute
 - 1.2 Bankgeschäfte
 - 1.3 Geld-, Kapital-, (Kredit-)märkte
 - 1.4 Rechnungswesen
 - 1.5 Bankpolitik und Unternehmungspolitik
(einschließlich Bundesbankpolitik)
 - 1.6 Ausländische Banksysteme
 - 1.7 Marketing bei Kreditinstituten
2. Spezielle Inhalte
(nicht in allen Programmen)
 - 2.1 Internationalisierung des Bankwesens
 - 2.2 EDV bei Kreditinstituten
 - 2.3 Operations Research im Bankbetrieb
 - 2.4 Bankplanung
 - 2.5 Theoretische Ansätze
z.B.:
 - Empirische Theorie des Bankbetriebs
 - Theoretische Ansätze als Entscheidungshilfe in der Bankpolitik
 - 2.6 Ergänzende Inhalte:
z.B.:
 - Betriebswirtschaftliche Kapitaltheorie
 - Finanz- und Investitionstheorie
 - Theorie der finanzwirtschaftlichen Unternehmungspolitik

Übersicht über die Lehr- und Lernmethoden

1. Standardmethoden
(kommen in den meisten Fällen vor)
 - 1.1 Vorlesung
 - 1.2 Übung
 - 1.3 Kolloquium
 - 1.4 Gliederungs- und Klausurenkurs
 - 1.5 Seminar
2. Spezielle Methoden
(kommen nur zum Teil vor)
 - 2.1 Fallstudien
 - 2.2 Unternehmensspiel
 - 2.3 Arbeitsgemeinschaften unter Einbeziehung von Praktikern als Teilnehmer
 - 2.4 Depotverwaltung und Finanzanalyse
(sowohl mit fiktiven als auch mit effektiven Wertpapierbeständen)
 - 2.5 Tutorenkurse
 - 2.6 Gelenktes Literatur- bzw. Skriptenstudium
 - 2.7 Mitwirkung von Praktikern
(Gastreferenten und Lehrbeauftragte)

Übersicht über die Lehrpersonen (nach ihrem Einsatz in bestimmten Veranstaltungsarten)

Veranstaltungsarten		V	O/PS	S	Ko	G/KI	Ek	A
Lehrpersonen								
Professoren		x	x					
Dozenten		z.T.	x					
Akad. Räte				z.T.	x	x		
Assistenten								
Tutoren			x			x		x
Externe Lehrbeauftragte		x		x			x	x

Legende:

- V = Vorlesung
O/PS = Übung bzw. Proseminar
S = Seminar
Ko = Kolloquium
G/KI = Gliederungs- bzw. Klausurenkurs
EK = Einführende bzw. begleitende Kurse
A = Arbeitsgemeinschaften

Quelle: Arbeitskreis 'Curriculum' der Wissenschaftlichen Kommission Bankbetriebslehre/Finanzierung des Verbandes der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. Anlage zum Protokoll der 1. Sitzung am 31. März 1978 (unveröffentlichtes Manuskript; Verwendung vom Leiter des Arbeitskreises, Herrn Prof. Dr. J.H. v. Stein, genehmigt)

Anhang 2: Tabellen zur Auswertung der Erhebung der Berufsanforderungen

Tabelle 19: Stellenanzeiger für Wirtschaftswissenschaftler bei Banken
(nach Bankengruppen)

Bankengruppe		Anzahl der Stellen- anzeigen in v.H. (n = 134)
Kreditbanken		48
davon: Großbanken	13	
Regional- und sonstige Kreditbanken	22	
Zweigstellen ausländi- scher Banken	9	
Privatbankiers	4	
Girozentralen/Landesbanken		13
Sparkassen		3
Genossenschaftliche Zentral- banken		17
Kreditgenossenschaften		1
Realkreditinstitute		1
davon: Private Hypotheken- banken	1	
öffentlich-rechtliche Grundkreditanstalten	0	
Kreditinstitute mit Sonder- aufgaben		1
Bausparkassen		2
Sonstige (Deutsche Bundesbank und anonyme Anzeigen)		14

Tabelle 20: Stellenanzeigen für Wirtschaftswissenschaftler bei Banken (nach dem Sitz der ausschreibenden Bank: Bundesland)

Bundesland	Anzahl der Stellenanzeigen in v.H. (n = 134)
Baden-Württemberg	9
Bayern	14
Hessen	46
Niedersachsen	1
Nordrhein-Westfalen	13
Rheinland-Pfalz	3
keine Angabe	14

Tabelle 21: Stellenanzeigen für Wirtschaftswissenschaftler bei Banken
(nach der Größe der ausschreibenden Bank: Bilanzsumme/
Einzelabschluß)

Bilanzsumme in Mrd. DM	Anzahl der Stellenanzeigen in v.H. (n = 134)
unter 1 ¹⁾	5
1 bis unter 5	19
5 bis unter 10	13
10 bis unter 20	3
20 und mehr	46
keine Angabe	14

- 1) Bis auf zwei Ausnahmen handelt es sich bei den ausschreibenden Banken mit einer Bilanzsumme unter 1 Mrd. DM um Zweigstellen bzw. Töchter ausländischer Banken

Tabelle 22: Stellenanzeigen für Wirtschaftswissenschaftler bei Banken
(nach der Größe der ausschreibenden Bank: Mitarbeiterzahl)

Mitarbeiterzahl	Anzahl der Stellenanzeigen in v.H. (n = 134)
unter 500	21
500 bis unter 1000	19
1000 bis unter 5000	19
5000 und mehr	27
keine Angabe	14

Tabelle 23: Charakterisierung der befragten Kreditinstitute
(nach Bankengruppen)

Bankengruppe	Anzahl der Banken
Großbanken	3 (11 %)
Regionalbanken und sonstige Kreditbanken (darunter eine Tochter einer ausländischen Bank)	6 (21 %)
Privatbankiers	1 (3 %)
Girozentralen	3 (11 %)
Sparkassen	3 (11 %)
Genossenschaftliche Zentralbanken	4 (14 %)
Private Hypothekenbanken	2 (7 %)
Kreditinstitute mit Sonderaufgaben	3 (11 %)
Private Bausparkassen	3 (11 %)
Insgesamt	28 (100 %)

Tabelle 24: Charakterisierung der befragten Kreditinstitute
(nach dem Sitz der Bank: Bundesland)

Bundesland	Anzahl der Banken
Baden-Württemberg	7 (25 %)
Bayern	9 (32 %)
Hessen	9 (32 %)
Nordrhein-Westfalen	3 (11 %)
Insgesamt	28 (100 %)

Tabelle 25: Charakterisierung der befragten Kreditinstitute
(nach der Größe der Bank: Bilanzsumme/Einzelabschluß)

Bilanzsumme in Mrd. DM	Anzahl der Banken
1 bis unter 5	6 (21 %)
5 bis unter 10	8 (29 %)
10 bis unter 20	4 (14 %)
20 und mehr	10 (36 %)
Insgesamt	28 (100 %)

Tabelle 26: Charakterisierung der befragten Kreditinstitute
(nach der Größe der Bank: Mitarbeiterzahl)

Mitarbeiterzahl	Anzahl der Banken
unter 500	6 (21 %)
500 bis unter 1000	4 (14 %)
1000 bis unter 5000	11 (40 %)
5000 und mehr	7 (25 %)
Insgesamt	28 (100 %)

Tabelle 27: Anteil der Wirtschaftswissenschaftler an der Gesamtzahl der Mitarbeiter von Kreditinstituten

Anteil	Häufigkeit der Nennungen in v.H. (n = 28)
unter 1 %	25
1 % bis unter 2 %	7
2 % bis unter 5 %	29
5 % und mehr	14
keine Angabe	25

Tabelle 28: Anteil der Diplomkaufleute an der Gesamtzahl der Mitarbeiter von Kreditinstituten

Anteil	Häufigkeit der Nennungen in v.H. (n = 28)
unter 1 %	25
1 % bis unter 2 %	29
2 % bis unter 5 %	4
5 % und mehr	7
keine Angabe	35

Tabelle 29: Anteil der Juristen an der Gesamtzahl der Mitarbeiter von Kreditinstituten

Anteil	Häufigkeit der Nennungen in v.H. (n = 28)
unter 1 %	29
1 % bis unter 2 %	25
2 % bis unter 5 %	7
5 % und mehr	0
keine Angabe	39

Tabelle 30: Gründe, die hauptsächlich für die Ablehnung von
Bewerbern bei der Vorauswahl maßgebend waren

Ablehnungsgründe	Häufigkeit der Nennungen in v.H. (n = 26) Mehrfachnennungen
Zu lange Studiendauer	81
Zu hohes Alter	81
Gesamtnote im Diplomexamen entsprach nicht den Vorstellungen	73
Unrealistische Gehaltsforderung	69
Keine Banklehre	42
Keine praktische Berufserfahrung	35
Mangelnde Mobilität	35
Keine ausbaufähigen Sprachkenntnisse	23
Keine für den Bankbetrieb geeignete Fächerkombination	19
Kein angesehener Studienort	19
Bankbetriebslehre nicht als Prüfungsfach	15
Kein bankbezogenes Thema in der Diplomarbeit	4
Kein bankbezogenes Thema in der Dissertation	4
Mehrfacher Studienwechsel	4

Tabelle 31: Qualifikationsmerkmale von Bewerbern, auf die im Verlauf von Vorstellungsgesprächen besonders geachtet wurde

Merkmale	Häufigkeit der Nennungen in v.H. (n = 26)
Sprachliches Ausdrucksvermögen	100
Gepflegtes Aussehen und korrektes Auftreten	92
Aufgeschlossenheit	77
Oberzeugungsfähigkeit	73
Verhandlungsgeschick	73
Eindruck von den bankfachlichen Kenntnissen	62
Bereitschaft zur Mobilität	58
Einstellung zur Arbeit (Interesse)	50
Eindruck von den allgemeinen Wirtschaftskenntnissen	46
Eindruck von den Fremdsprachen- kenntnissen	46
Konkrete praktische Erfahrungen im Bankgeschäft	42
Politische Grundhaltung ¹⁾	12
Psychisches Gesamtbild ¹⁾	8
Bereitschaft zur Teamarbeit ¹⁾	8
Führungsqualitäten ¹⁾	4
Fähigkeit zur Selbstkritik ¹⁾	4

1) Diese Merkmale wurden von den Befragten unter "Sonstige Merkmale" ausdrücklich angegeben.

Tabelle 32: Qualifikationsmerkmale der als Nachwuchskräfte
eingestellten Wirtschaftswissenschaftler

Merkmale	Häufigkeit der Nennungen in v.H. (n = 27)
Guter Eindruck beim Vorstellungsgespräch	100
Banklehre	93
Studiendauer	67
Sonstige praktische Erfahrungen im Bankwesen	67
Prädikatsexamen (Note 2 und besser)	56
Bankbetriebslehre als Prüfungsfach	52
Gute Sprachkenntnisse	48
Für den Bankbetrieb geeignete Fächerkombination im Examen ¹⁾	48
Gute Note im Fach Bankbetriebs- lehre	44
Studienort	33
Bereitschaft zur Mobilität	30
Bankbezogenes Thema der Diplomarbeit	30
Berufsausbildung in einer anderen Branche	30
Promotion	11
Einstellung zur Teamarbeit ²⁾	4
Bereitschaft, sich einzuordnen ²⁾	4
Absolvent des "zweiten Bildungswegs" ²⁾	4

1) Als geeignete Fächerkombinationen wurden genannt:

(n = 13) in v.H.

Privatrecht	46
Betriebswirtschaftliche Steuerlehre	23
Betriebliches Rechnungswesen (Bilanzen, Kostenrechnung)	23
Betriebliche Finanzwirtschaft	8
Industriebetriebslehre	8
Organisation	8
Revision und Treuhand	8
Vertiefte Kenntnisse in Volkswirtschaftslehre	8

2) Diese Merkmale wurden von den Befragten unter "Sonstige Merkmale" ausdrücklich angegeben.

Tabelle 33: Qualifikationsmerkmale, durch die die als Nachwuchskräfte eingestellten Wirtschaftswissenschaftler in erster Linie aufgefallen sind

Merkmale	Häufigkeit der Nennungen in v.H. (n = 27)
Guter Eindruck beim Vorstellungsgespräch	85
Banklehre	48
Bereitschaft zur Mobilität	15
Studiendauer	11
Gute Sprachkenntnisse	11
Sonstige praktische Erfahrungen im Bankwesen	7
Für den Bankbetrieb geeignete Fächerkombinationen im Examen	7
Bankbetriebslehre als Prüfungsfach	4
Studienort	4
Promotion	4

Tabelle 34: Inhalte der Personalbeurteilung während der Probezeit bzw. während der ersten sechs Monate der Beschäftigung

Beurteilte Merkmale	Häufigkeit der Nennungen in v.H. (n = 27)
Anpassungsfähigkeit	81
Gepflegtes Aussehen und korrektes Auftreten	81
Interesse und Aufgeschlossenheit	81
Persönliches Engagement	78
Sprachliches Ausdrucksvermögen	78
Kontaktfähigkeit	78
Bereitschaft zur Teamarbeit	74
Fähigkeit, selbständig zu arbeiten	74
Fähigkeit, methodisch zu arbeiten	70
Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen	67
Spezielle Kenntnisse im Beschäftigungsbereich	67
Eigeninitiative	67
Lernwille und Lernbereitschaft	63
Theoretisches Wissen in die Praxis umsetzen können	56
Urteilsvermögen	56
Akquisitorische Begabung	56
Verantwortungsbewußtsein	48
Verhandlungsgeschick	41
Überzeugungsfähigkeit	37
Allgemeine bankfachliche Kenntnisse	33
Schöpferisches Denken	33
Entscheidungsfreudigkeit	33
Durchsetzungsvermögen	30
Fremdsprachenkenntnisse	22
Allgemeine, nichtbankfachliche Wirtschaftskenntnisse	15
Bereitschaft zur Mobilität	15
Belastbarkeit ¹⁾	11

1) Wurde ausdrücklich unter "Sonstiges" angegeben.

Anmerkung: Je nach Beschäftigungsbereich können einzelne Merkmale eine größere Bedeutung erlangen als es in dieser Tabelle zum Ausdruck kommt: Beispiel: Fremdsprachenkenntnisse im Auslandsgeschäft; Akquisitionstalent im Wertpapiergeschäft

Tabelle 35: Art und Dauer der Ausbildungsprogramme für Hochschulabsolventen bei Banken (nach der Organisationsform)

Ausbildungsprogramm	durchschnittl. Dauer (häufigster Wert)	Häufigkeit der Nennungen in v.H. (n = 24) Mehrfachnennungen
Universaltrainee mit standardisiertem Umlauf	15 Monate	42
Universaltrainee mit individueller Schwerpunktbildung	15 Monate	46
Trainee mit inhaltlichen Einschränkungen	12 Monate	50
Umfeldausbildung	3 Monate	42
Einarbeitung in einen bestimmten Tätigkeitsbereich	keine Angabe (zu abweichende Angaben)	21

Anmerkungen:

Als "Trainee" werden hier Ausbildungsgänge bezeichnet, die den Mitarbeiter mit den Aufgaben und Arbeitsweisen mehrerer Geschäftsbereiche vertraut machen. In der Regel ist dabei auch eine praktische Mitarbeit vorgesehen, die bis zur stellvertretenden Übernahme von Funktionen gehen kann.

Ein Universaltrainee ist ein Ausbildungsgang, der alle bedeutenden Geschäftsbereiche eines Kreditinstituts umfaßt. Das Ausbildungsprogramm ist weitgehend standardisiert (etwa vergleichbar mit einer Lehre).

Individuelle Schwerpunktbildung bei Universaltrainees kann sowohl von der Bank als auch vom Mitarbeiter ausgehen. In der Regel erfolgt die Auswahl der Schwerpunkte in Hinblick auf eine angestrebte Tätigkeit nach Ausbildungsabschluß.

Beim inhaltlich eingeschränkten Trainee ist eine bestimmte Verwendung des Mitarbeiters bereits von vornherein festgelegt. Dementsprechend werden die Ausbildungsbereiche nach Inhalt und Dauer ausgewählt.

Die Umfeldausbildung beschränkt sich inhaltlich auf den vorgesehenen Geschäftsbereich und die unmittelbar angrenzenden Bereiche.

Tabelle 36: Art und Dauer der Ausbildung von Hochschulabsolventen bei Banken (nach den Ausbildungsstationen)

Geschäftsbereich	Dauer der Ausbildung (von - bis)	Häufigkeit der Nennungen in v.H. (n = 24) Mehrfachnennungen
Kreditgeschäft	1 bis 24 Monate	71
Auslandsgeschäft	2 Wochen bis 10 Monate	54
Wertpapiergeschäft	2 Wochen bis 3 Monate	50
Rechnungs- und Informationswesen	keine Angabe ¹⁾	37
Organisation	keine Angabe ¹⁾	37
Einlagengeschäft und Zahlungsverkehr	2 Wochen bis 3 Monate	33
Revision	keine Angabe ¹⁾	29
Marketing	3 Tage bis 1 Woche	25
Gesamtbank (alle Bereiche)	4 bis 18 Monate	25
Zweigstelle/Filiale	3 bis 20 Monate	37
Individuell vorgesehener Beschäftigungsbereich ²⁾	6 bis 24 Monate	50

- 1) Die durchschnittliche Ausbildungsdauer ist in diesen Bereichen zu unterschiedlich; auch nur ungefähre Angaben wären sinnlos.
- 2) Die Angaben zu den individuell vorgesehenen Beschäftigungsbereichen beziehen sich vor allem auf jene Fälle, in denen kein Trainee sondern eine Ausbildung an einem bestimmten Arbeitsplatz erfolgt.

Anhang 3: Interview-Fragebogen

1. Frage: "Wieviele Absolventen von Hochschulen und Fachhochschulen beschäftigt Ihr Haus seit 1970 ?"

Antwort: Tabelle 1 überreichen!

- Anm.:
- 1) Zu den Beschäftigten sollen Mitarbeiter in der Zentrale, in unselbständigen Niederlassungen und Filialen im Inland und Ausland gehören. Nicht berücksichtigt werden Mitarbeiter bei rechtlich selbständigen, verbundenen Instituten (Konzernbereich).
 - 2) Wenn zwischen Kaufleuten und Volkswirten nicht unterschieden werden kann, dann ist unter "(5) Sonstige" Wirtschaftswissenschaftler o.a. anzugeben.
 - 3) Die Spalte "31.12.79 (E)" ist nur auszufüllen, wenn ein Personalbedarfsplan oder konkrete Vorstellungen vom Personalbedarf zu diesem Zeitpunkt bestehen. Eine solche Vorstellung wäre z.B.: "Der Akademikeranteil soll in Zukunft konstant bleiben".
 - 4) Wenn zu Tabelle 1 keine oder nur unvollständige Angaben möglich sind, sollten wenigstens Schätzungen genannt werden. Beispiel: "Ungefährer Anteil der Wirtschaftswissenschaftler an der Gesamtzahl der Mitarbeiter".

Tabelle 1: Seit 1970 beschäftigte Absolventen von Hochschulen und Fachhochschulen (zu Frage 1)

	31.12.70	31.12.73	31.12.76	31.12.79 (E)
(1) Diplomkaufleute (einschließlich Dipl.-Betriebswirte und Dipl.-Ökonomen)				
(2) Diplomvolkswirte				
(3) Graduierte Betriebswirte (Fachhochschule)				
(4) Juristen				
(5) Sonstige				
Summe				
=====				
Gesamtzahl der Mitarbeiter				

Anmerkungen

- 1) Beschäftigte: Mitarbeiter in der Zentrale und in unselbständigen Niederlassungen (Filialen, Zweigstellen u.a.) im Inland und Ausland; nicht dagegen Mitarbeiter bei rechtlich selbständigen, verbundenen Instituten (Konzernbereich).
- 2) Wenn zwischen Kaufleuten und Volkswirten nicht unterschieden werden kann, dann ist unter "(5) Sonstige" Wirtschaftswissenschaftler o.a. anzugeben.
- 3) "31.12.79 (E)": Zahlen aus Personalbedarfsplan bzw. konkreten Vorstellungen über den Personalbedarf zu diesem Zeitpunkt.
Beispiel: "Die Akademikerquote soll gleichbleiben".
- 4) Keine oder nur unvollständige Angaben: Wenigstens Schätzungen nennen.
Beispiel: "Ungefährer Anteil der Wirtschaftswissenschaftler an der Gesamtzahl der Mitarbeiter".

2. Frage: "In welchen Beschäftigungsbereichen waren Diplomkaufleute
am 31.12.1976 tätig ?"

Antwort: Tabelle 2 bzw. 3 überreichen!

Anm.: 1) Die mitunter sehr voneinander abweichenden Organisations-
strukturen der Banken gestatten kein standardisiertes Schema
der Beschäftigungsbereiche, das bei allen Befragten zutreffen
würde. Können wir zur Beantwortung dieser Frage den
Organisationsplan (Organigramm, Aufbauschema o.a.) Ihres
Hauses heranziehen ?

Wenn Ja: Tabelle 2 überreichen!

Zusatzfrage (nach Ausfüllen der Tabelle):

"Ist eine Änderung des Organisationsplans innerhalb
der nächsten 12 Monate zu erwarten ?"

.....
.....
.....
.....

Wenn Nein (kein Organisationsplan): Tabelle 3 überreichen!

- 2) Wenn die Beantwortung der konkreten Frage nach Diplomkaufleuten
nicht möglich sein sollte, ist der Begriff durch Wirtschafts-
wissenschaftler zu ersetzen.
- 3) Die Spalte "geschätzter Anteil" ist nur auszufüllen, wenn die
genaue Anzahl der beschäftigten Diplomkaufleute nicht bekannt
ist.
- 4) In der Zeile "Besondere Anmerkungen" können Kommentare zu den
Beschäftigungsbereichen eingetragen werden.
Beispiel: "Die Beschäftigungsbereiche sind durch organisatori-
sche Reformen nicht ohne weiteres mit Angaben aus früheren
Jahren vergleichbar".

Tabelle 2: Beschäftigungsbereiche der Diplomkaufleute am 31.12.1976
(zu Frage 2)

[illegible]

Besondere Anmerkungen:

.....

.....

.....

.....

le 3: Beschäftigungsbereiche der Diplomkaufleute am 31.12.1976

(zu Frage 2, falls Tabelle 2 nicht benutzt werden kann)

Beschäftigungsbereich	Anzahl	alternativ: geschätzter Anteil in v.H. aller Dipl.-Kaufleute
(1) Zentrale		
(2) Haupt- bzw. Bereichsniederlassung, große Filiale (zumindest mit eigener Personalabteilung)		
(3) Kleinere Filiale bzw. Zweigstelle		
(1) Kreditgeschäft (sofern nicht Auslandsabteilung)		
(2) Wertpapiergeschäft (sofern nicht Auslandsabteilung)		
(3) Einlagengeschäft und Zahlungs- verkehr		
(4) Auslandsgeschäft		
(5) Rechnungs- und Informationswesen		
(6) Organisation		
(7) Personal und Ausbildung		
(8) Revision		
(9) Marketing (einschl. Werbung, Öffentlich- keitsarbeit u.a.)		
(10) Spezielle Stabsbereiche (Sekretariate, Planungsabteilungen, Beteiligungsverwaltung u.a.)		
Geschäftsbereiche		
(1) - breite Privatkundschaft (Mengengeschäft)		
(2) - vermögende Privatkundschaft (Individualgeschäft)		
(3) - kleinere und mittlere Unternehmen		
(4) - Großunternehmen		
Andere Geschäftsbereiche (auch Kombinationen von A, B u. C.)		
.....		
.....		
.....		

Bemerkung: Die Spalte "geschätzter Anteil" nur ausfüllen, wenn die genaue Anzahl der beschäftigten Diplomkaufleute nicht bekannt ist.

3. Frage: "Wieviele Diplomkaufleute (Berufsanfänger) haben Sie vom 1.1.1974 bis 31.12.1976 eingestellt ?

Wieviele der Eingestellten gingen ein Ausbildungsverhältnis ein ?"

Antwort: Tabelle 4 überreichen!

Anm.:

- 1) Mit Berufsanfängern meinen wir Diplomkaufleute, die ohne bedeutende Berufstätigkeit nach ihrem Examen eingestellt wurden.

Eine bedeutende Berufstätigkeit wäre beispielsweise eine dem Ausbildungsniveau entsprechende, mindestens zweijährige Beschäftigung in einem Kreditinstitut. Das Absolvieren eines Traineeprogrammes kann ggfs. auch als Berufstätigkeit angesehen werden.

- 2) Der Wechsel eines Beschäftigten zu einem rechtlich selbständigen, verbundenen Unternehmen (Tochter) gilt als Ausscheiden aus dem Institut.
- 3) Falls keine konkreten Angaben über Diplomkaufleute vorliegen, sind ersatzweise Angaben über Wirtschaftswissenschaftler heranzuziehen und entsprechende Vermerke vorzunehmen (Diplomkaufleute durchstreichen, Ersatzbegriff darüberschreiben).

Beilage 4: Anzahl der zwischen 1.1.1974 und 31.12.1976 eingestellten
Diplomkaufleute (Berufsanfänger!)
(zu Frage 3)

) Gesamtzahl der eingestellten Diplomkaufleute:

) Davon schieden im fraglichen Zeitraum wieder aus:

) Anzahl der Diplomkaufleute, die ein Ausbildungs-
verhältnis eingegangen sind:

(3.1) als Auszubildende (Lehre):

(3.2) als Trainees:

(3.3) sonstige Ausbildungsverhältnisse:

.....

.....

.....

.....

merkungen:

Berufsanfänger: Diplomkaufleute, die ohne bedeutende Berufstätigkeit
nach ihrem Examen eingestellt wurden.

Der Wechsel eines Beschäftigten zu einem rechtlich selbständigen, ver-
bundenen Unternehmen (Tochter) gilt als Ausscheiden.

Falls keine konkreten Angaben über Diplomkaufleute vorliegen, sind
ersatzweise Angaben über Wirtschaftswissenschaftler heranzuziehen und
entsprechende Vermerke vorzunehmen.

Vorbemerkung zu den folgenden Fragen:

Nun kommen nach den statistischen Fragebereichen einige für uns sehr wichtige Fragen über Ihre Einstellungsmodalitäten

4. Frage: "Werden in Ihrem Haus die Einstellungsmodalitäten in allen Niederlassungen gleichermaßen gehandhabt ?"

Antwort: Freie Beantwortung ist möglich, sie sollte aber auf folgende Abgrenzungen eingehen (ggfs. vorlesen!):

- (1) Ja, es bestehen konkrete Richtlinien ☐
- (2) Nein, die jeweilige Personalabteilung hat freie Hand ☐
- (3) Es existieren zwar keine schriftlich fixierten Richtlinien aber informelle Übereinkünfte ☐
- (4) Andere Handhabungen: ☐

.....
.....
.....

Anmerkung: Die Frage erübrigt sich bei Kreditinstituten, die nur eine Niederlassung haben bzw. deren Niederlassungen über keine Personalabteilung verfügen.

5. Frage: "Wie sind Sie mit den Diplomkaufleuten (Berufsanfängern),
die für eine Einstellung in Frage gekommen sind, in Verbindung
getreten ?"
(Zeitraum: 1.1.1974 bis 31.12.1976)

Antwort: Tabelle 5 überreichen!

- Anm.:
- 1) "Besondere Anmerkungen" können zur Einschränkung bzw.
Erweiterung der genannten Punkte vorgenommen werden.
Beispiel: "Die Art der Kontaktaufnahme hängt von der ange-
strebten Tätigkeit ab." oder "... hängt sehr vom Einzel-
fall ab."
 - 2) Falls keine konkreten Angaben über Diplomkaufleute vorliegen,
sind ersatzweise Angaben über Wirtschaftswissenschaftler
heranzuziehen und entsprechende Vermerke vorzunehmen.

Tabelle 5: Art der Kontaktaufnahme mit künftigen Mitarbeitern
(Berufsanfängern, hier: Diplomkaufleuten)
(Zeitraum: 1.1.1974 bis 31.12.1976)
(zu Frage 5)

	nie	gelegent- lich	häufig
(1) Stellenanzeigen in Zeitungen oder Fachzeitschriften			
(2) Vermittlung durch Arbeitsamt			
(3) Anfrage bei Hochschulen			
(4) Kontaktaufnahme mit im Studium befindlichen ehemaligen Mitarbeitern			
(5) Ehemalige Mitarbeiter wandten sich wieder an uns			
(6) Bewerber wandten sich ohne konkrete Aufforderung an uns			
(7) Kontaktaufnahme über Führungspersonen im eigenen Haus bzw. über gute Kunden			
(8) Sonstiges			

(bitte ankreuzen)

Besondere Anmerkungen:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Frage: "Wurde grundsätzlich jeder Diplomkaufmann, der sich um eine Einstellung als Nachwuchskraft beworben hatte, zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen oder haben Sie eine Vorauswahl getroffen ?"

(Zeitraum: 1.1.1974 bis 31.12.1976)

Antwort: (1) Ja, jeder Bewerber wurde eingeladen ☐

(2) Nein, wir haben eine Vorauswahl getroffen ☐

(1) Wenn Ja: Weiter zur nächsten Frage!

(2) Wenn Nein: "Welche Gründe waren für die Ablehnung des Bewerbers bei der Vorauswahl hauptsächlich maßgebend ?"

Tabelle 6 überreichen!

- Anm.:
- 1) Mit Nachwuchskraft sind alle Mitarbeiter gemeint, die nicht von vornherein für eine bestimmte Tätigkeit eingestellt wurden.
 - 2) Nur wenn Tabelle 6 ausgefüllt wird:
Falls Unterschiede in der Bedeutung der Gründe für eine Ablehnung bestehen, bitte Rangfolge in Klammern angeben.
Grundsätzlich sollten aber nur die wichtigsten Gründe angekreuzt werden!

Tabelle 6: Gründe, die hauptsächlich für die Ablehnung von Bewerbern bei der Vorauswahl maßgebend waren.

(Zeitraum: 1.1.1974 bis 31.12.1976)

(zu Frage 6)

- | | | |
|--|--------------------------|------------------|
| (1) Gesamtnote im Diplom-Examen entsprach nicht unseren Vorstellungen | ☐ | () ^x |
| (2) Keine Banklehre | ☐ | () |
| (3) Keine praktische Berufserfahrung | ☐ | () |
| (4) Kein bankbezogenes Thema in der Diplomarbeit | ☐ | () |
| (5) Kein bankbezogenes Thema in der Dissertation | ☐ | () |
| (6) Bankbetriebslehre nicht als Prüfungsfach | ☐ | () |
| (7) Keine für Bankbetrieb geeignete Fächerkombination | ☐ | () |
| (8) Zu lange Studiendauer | ☐ | () |
| (9) Kein angesehener Studienort | ☐ | () |
| (10) Zu hohes Alter | ☐ | () |
| (11) Unrealistische Gehaltsforderung | ☐ | () |
| (12) Sonstige Gründe
(z.B. mangelnde Mobilität, keine ausbaufähigen Sprachkenntnisse) | ☐ | () |

(bitte ankreuzen)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

x) Falls Unterschiede in der Bedeutung der Gründe bestehen, bitte Rangfolge in Klammern angeben.

7. Frage: "Wieviele Vorstellungsgespräche wurden mit einem Bewerber geführt und wie lang dauerten die Gespräche insgesamt ?"
(Zeitraum: 1.1.1974 bis 31.12.1976)

Antwort: (1) Nur ein Gespräch ☐

(2) Mehr als ein Gespräch ☐

(3) Von Fall zu Fall verschieden ☐

z.B.

.....

.....

.....

(4) Ingesamte Gesprächsdauer

- etwa ... (Min./Std.)

- im Extrem zwischen ... und ... (Min./Std.)

(5) Sonstige Angaben:

.....

.....

.....

.....

Anm.:

Bei dieser Frage kann neben Berufsanfängern bzw. Nachwuchskräften auch auf "Spezialisten" eingegangen werden. In diesem Fall sind entsprechende Vermerke unter "Sonstige Angaben" zu machen.

8. Frage: "Welche Personen nahmen an den Vorstellungsgesprächen in der Regel teil ?"

Antwort: Freie Beantwortung ist möglich, jedoch sollte auf folgende Abgrenzungen eingegangen werden (ggfs. vorlesen):

- (1) Personalchef bzw. Sachbearbeiter mit Einstellungskompetenz ☐
- (2) Personalsachbearbeiter ohne Einstellungskompetenz ☐
- (3) Vertreter aus Geschäftsbereichen, in denen der Bewerber ggfs. eingesetzt werden soll ☐
- (4) Weitere Personen ☐
(z.B. Betriebsrat)
.....
.....
.....

- Anm.:
- 1) Soweit die Gesprächspartner von der Gesprächsstufe abhängen, ist dies unter (4) zu vermerken (z.B. erstes Gespräch mit Sachbearbeiter, zweites Gespräch mit Personalchef).
 - 2) Soweit Kombinationen in den genannten Personengruppen vorkommen, ist dies ebenfalls unter (4) zu vermerken.

9. Frage: "Haben Sie zur Auswahl von Bewerbern (Diplomkaufleute!) normierte Einstellungstests durchgeführt ?"
(Zeitraum: 1.1.1974 bis 31.12.1976)

Antwort: Freie Beantwortung ist möglich, jedoch sollten Abgrenzungen vorgenommen werden (z.B.):

- (1) Testverfahren zur Ermittlung des Intelligenz-
quotienten (z.B. nach Amthauer: I-S-T 70
oder nach Horn: L-P-S)
- (2) Spezielle Fähigkeitstests (z.B. für EDV,
Sprachen)
- (3) Persönlichkeits- und Interessentests
- (4) Sonstige Testverfahren



.....
.....
.....
.....

Anm.: Soweit einschränkende oder erweiternde Kommentare gegeben werden, ist dies zu vermerken (z.B. Tests nur bei bestimmter Verwendungsabsicht, z.B. in EDV).

Kommentare:

.....
.....
.....
.....

10. Frage: "Auf welche Qualifikationsmerkmale der Bewerber
(Berufsanfänger, hier: Diplomkaufleute) haben Sie im
Verlauf der Vorstellungsgespräche besonders geachtet ?"
(Zeitraum: 1.1.1974 bis 31.12.1976)

Antwort: Tabelle 7 überreichen!

Anm.:

- 1) Falls keine konkreten Angaben über Diplomkaufleute vorliegen, sind ersatzweise Angaben über Wirtschafts- wissenschaftler heranzuziehen und entsprechende Vermerke vorzunehmen.
- 2) Während der Gesprächspartner die Tabelle ausfüllt, ist der Kern der Frage durch eine andere Formulierung noch einmal zu betonen:
"Welche der genannten Merkmale prüften Sie im Laufe des Gesprächs" bzw. "Von welchen Merkmalen versuchten Sie sich im Laufe des Gesprächs einen Eindruck zu verschaffen ?"
- 3) Falls Unterschiede in der Bedeutung der Qualifikations- merkmale bestehen, bitte Rangfolge in Klammern angeben.
Grundsätzlich sollten aber nur die wichtigsten Merkmale angekreuzt werden!

Tabelle 7: Im Verlauf von Vorstellungsgesprächen besonders beachtete
Qualifikationsmerkmale von Bewerbern (Nachwuchskräfte,
hier: Diplomkaufleute)
(Zeitraum: 1.1.1974 bis 31.12.1976)
(zu Frage 10)

(1)	Eindruck von den allgemeinen Wirtschaftskenntnissen	☐	() ^x
(2)	Eindruck von den bankfachlichen Kenntnissen	☐	()
(3)	Konkrete praktische Erfahrungen im Bankgeschäft	☐	()
(4)	Eindruck von den Fremdsprachenkenntnissen	☐	()
(5)	Aufgeschlossenheit	☐	()
(6)	Sprachliches Ausdrucksvermögen	☐	()
(7)	Verhandlungsgeschick	☐	()
(8)	Überzeugungsfähigkeit	☐	()
(9)	Gepflegtes Aussehen und korrektes Auftreten	☐	()
(10)	Einstellung zur Arbeit (Interesse)	☐	()
(11)	Bereitschaft zur Mobilität	☐	()
(12)	Sonstige Merkmale	☐	()

.....
.....
.....
.....

(bitte ankreuzen)

x) Falls Unterschiede in der Bedeutung der Gründe bestehen, bitte Rangfolge
in Klammern angeben.

Vorbemerkung zur nächsten Frage:

Mit den bisherigen Fragen haben wir die einzelnen Phasen des Auswahlprozesses beim Einstellungsverfahren durchleuchtet. Nun hätte ich gerne noch diejenigen Qualifikationsmerkmale festgestellt, durch die die ausgewählten Bewerber (Nachwachskräfte, hier: Diplomkaufleute) gegenüber ihren Mitbewerbern besonders aufgefallen sind. Anders formuliert:

11. Frage: "Durch welche Qualifikationsmerkmale haben die von Ihnen ausgewählten Bewerber (Nachwachskräfte) sich besonders hervorgetan ?" (Zeitraum: 1.1.1974 bis 31.12.1976)

Antwort: Tabelle 8 überreichen!

Anm.:

- 1) Die Tabelle stellt einen groben Anforderungskatalog für die wichtigsten Merkmale dar. Wenn trotzdem Unterschiede in der Bedeutung bestehen, können sie in eine Rangfolge in Klammern gesetzt werden. Eine Beschränkung auf 5 Ränge als die fünf wichtigsten Qualifikationsmerkmale sollte die äußerste Grenze bilden.
- 2) Einschränkende und erweiternde Kommentare können unter "(16) Sonstiges" vermerkt werden.
- 3) Falls "(7) Für den Bankbetrieb geeignete Fächerkombination" angekreuzt wird, ist um die Nennung beispielhafter Kombinationen zu bitten. Der Eintrag kann vom Befragten auf der Tabelle 8 bzw. vom Interviewer selbst vorgenommen werden.

Geeignete Kombinationen:

.....
.....
.....
.....

Tabelle 8: Qualifikationsmerkmale der als Nachwuchskräfte eingestellten
Diplomkaufleute
(Zeitraum: 1.1.1974 bis 31.12.1976)
(zu Frage 11)

(1)	Prädikatsexamen (Gesamtnote 2 und besser)	☐	() ^x
(2)	Bankbetriebslehre als Prüfungsfach	☐	()
(3)	Gute Note im Fach Bankbetriebslehre	☐	()
(4)	Bankbezogenes Thema der Diplomarbeit	☐	()
(5)	Promotion	☐	()
(6)	Bankbezogene Dissertation	☐	()
(7)	Für den Bankbetrieb geeignete Fächerkombination im Examen	☐ ^{xx}	()
(8)	Gute Sprachkenntnisse	☐	()
(9)	Studiendauer	☐	()
(10)	Studienort	☐	()
(11)	Banklehre	☐	()
(12)	Berufsausbildung in einer anderen Branche	☐	()
(13)	Sonstige praktische Erfahrung im Bankwesen	☐	()
(14)	Gutes Abschneiden im Einstellungstest	☐	()
(15)	Guter Eindruck beim Vorstellungsgespräch	☐	()
(16)	Sonstiges (z.B. Bereitschaft zur Mobilität)	☐	()
			
			
			(bitte ankreuzen)

x) Falls Unterschiede in der Bedeutung der Qualifikationsmerkmale bestehen,
bitte Rangfolge in Klammern angeben (5 Ränge genügen)

xx) Falls "(7) geeignete Fächerkombination" angekreuzt:
Welche Kombinationen sind geeignet ?

.....
.....
.....

Vorbemerkung zu den nächsten Fragen:

In den nächsten Fragen verfolgen wir den Weg eines neu-
eingestellten Diplomkaufmanns.

12. Frage: "Wie lang dauert die Probezeit für neueingestellte Diplom-
kaufleute ?"

Antwort: Freie Beantwortung ist möglich, jedoch sollten Abgrenzungen
vorgenommen werden (soweit nötig!), z.B.:

- (1) Für alle Eingestellten ausnahmslos gleich ... Mon. ☐
- (2) Bei einer Einstellung als akademische
Nachwuchskraft ... Mon. ☐
- (3) Bei sofortiger Verwendung in einem
bestimmten Geschäftsbereich ... Mon. ☐
- (4) Andere Regelungen: ☐
-
-
-
-

(bitte ankreuzen)

Anm.: Soweit einschränkende oder erweiternde Kommentare gegeben
werden, ist dies unter (4) zu vermerken.

13. Frage: "Wie oft erfolgt während der ersten sechs Monate der Beschäftigung eine Personalbeurteilung ?"

Antwort: Freie Beantwortung ist möglich, jedoch sollten Abgrenzungen vorgenommen werden (soweit nötig!), z.B.

(1) Nur einmal am Ende der Probezeit ☐

(2) In regelmäßigen Abständen
von bis Wochen/Monaten ☐

(3) Jeweils am Ende eines Ausbildungsabschnitts ☐

(4) Andere Regelungen ☐

.....
.....
.....
.....

(bitte ankreuzen)

Anm.: Soweit einschränkende oder erweiternde Kommentare gegeben werden, ist dies unter (4) zu vermerken.

14. Frage: "Welche Qualifikationsmerkmale werden bei der Personalbeurteilung - insbesondere am Ende der Probezeit - festgestellt (Diplomkaufleute!) ?"

Antwort: Tabelle 9 oder 10 überreichen!

Anm.: 1) Die mitunter sehr voneinander abweichenden Personalbeurteilungsverfahren gestatten kein standardisiertes Erfassungsschema, das bei allen Befragten zutreffen würde. Können wir daher zur Beantwortung dieser Frage den Personalbeurteilungsbogen Ihres Hauses heranziehen ?

Wenn Ja: Tabelle 9 überreichen!

Die im Personalbeurteilungsbogen enthaltenen Qualifikationsmerkmale sollten - soweit möglich - in die Kategorien "Wissen", "Fähigkeiten und Fertigkeiten" und "Verhaltensweisen" eingeordnet werden.

Falls eine Einordnung nicht möglich ist oder auf den Widerspruch des Befragten stößt, ist um Überlassung des Personalbeurteilungsbogens zur späteren Auswertung zu bitten. Ggfs. kann noch einmal Vertraulichkeit zugesichert werden.

Achtung: Abgrenzungsmöglichkeiten!

Im Gespräch über die Personalbeurteilung ist auf folgende Abgrenzungsmöglichkeiten hinzuweisen:

- Beurteilung von Nachwuchskräften und Spezialisten
- Beurteilung von vorhandenen Qualifikationsmerkmalen und beobachteten Veranlagungen (ausbaufähige Qualifikationsmerkmale).

Wenn Nein (kein Beurteilungsbogen): Tabelle 10 überreichen!

- 2) Soweit einschränkende oder erweiternde Kommentare gegeben werden, ist dies folgendermaßen zu vermerken:
- "N" vor die Ziffer des Qualifikationsmerkmals geschrieben soll "Besonders bei Nachwuchskräften" bedeuten.
 - "S" soll analog "Besonders bei Spezialisten" bedeuten.
 - "V" vor die Ziffer des Qualifikationsmerkmals geschrieben soll bedeuten, "hier kommt es mehr auf die Veranlagung an".

Tabelle 9: Inhalte der Personalbeurteilung - insbesondere am Ende
der Probezeit
(zu Frage 14)

(1) Kontrolle des Wissens

z.B. bankbezogener Kenntnisse

.....
.....
.....
.....

(2) Kontrolle der Fähigkeiten und Fertigkeiten

z.B. Fähigkeit, methodisch zu arbeiten

.....
.....
.....
.....

(3) Kontrolle der Verhaltensweisen

z.B. Eigeninitiative

.....
.....
.....
.....

(4) Sonstiges

.....
.....
.....
.....

Tabelle 10: Inhalte der Personalbeurteilung - insbesondere am Ende
der Probezeit

(zu Frage 14, soweit nicht Tabelle 9 benutzt wird)

- | | | |
|-------|---|--------------------------|
| (1) | Allgemeine, nicht bankfachliche Wirtschaftskenntnisse | ☐ |
| (2) | Allgemeine bankfachliche Kenntnisse | ☐ |
| (3) | Spezielle Kenntnisse im Beschäftigungsbereich | ☐ |
| (4) | Fähigkeit, methodisch zu arbeiten | ☐ |
| (5) | Fähigkeit, selbständig zu arbeiten | ☐ |
| (6) | Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen | ☐ |
| (7) | Theoretisches Wissen in die Praxis umsetzen können | ☐ |
| (8) | Urteilsvermögen | ☐ |
| (9) | Entscheidungsfreudigkeit | ☐ |
| (10) | Verantwortungsbewußtsein | ☐ |
| (11) | Anpassungsfähigkeit | ☐ |
| (12) | Kontaktfähigkeit | ☐ |
| (13) | Sprachliches Ausdrucksvermögen | ☐ |
| (14) | Verhandlungsgeschick | ☐ |
| (15) | Überzeugungsfähigkeit | ☐ |
| (16) | Akquisitorische Begabung | ☐ |
| (17) | Eigeninitiative | ☐ |
| (18) | Interesse und Aufgeschlossenheit | ☐ |
| (19) | Persönliches Engagement | ☐ |
| (20) | Bereitschaft zur Mobilität | ☐ |
| (21) | Bereitschaft zur Teamarbeit | ☐ |
| (22) | Durchsetzungsvermögen | ☐ |
| (23) | Schöpferisches Denken | ☐ |
| (24) | Fremdsprachenkenntnisse | ☐ |
| (25) | Lernwille und Lernbereitschaft | ☐ |
| (26) | Gepflegtes Aussehen und korrektes Auftreten | ☐ |
| (27) | Sonstiges | ☐ |

.....
.....

15. Frage: "Wurden Arbeitsverhältnisse mit Diplomkaufleuten während der Probezeit aufgelöst ?

(Zeitraum: 1.1.1974 bis 31.12.1976)

Welche Gründe waren für die Auflösung maßgebend ?"

Antwort: Nein, es gab keine Auflösungen. □

Weiter zur nächsten Frage!

Ja, es gab Auflösungen. □

Wenn Ja: Bitte nennen Sie die wichtigsten Gründe für die Auflösung des Arbeitsverhältnisses

(1) Mangelndes Wissen

z.B.
.....
.....

(2) Mangelnde Fähigkeiten und Fertigkeiten

z.B.
.....
.....

(3) Unzumutbare Verhaltensweisen

z.B.
.....
.....

(4) Sonstige Gründe

z.B.
.....
.....

Anm.: Beispiele für die Vertragsauflösung können aus dem Personalbeurteilungsbogen bzw. aus Tabelle 10 entnommen werden.

Vorbemerkung zu den nächsten Fragen:

Zur Beurteilung der Anforderungen an Hochschulabsolventen ist es auch wichtig zu wissen, welche Ausbildungs- und Fortbildungsmaßnahmen Sie Ihren wirtschaftswissenschaftlich vorgebildeten Mitarbeitern, insbesondere den Diplomkaufleuten, anbieten.

16. Frage: "Haben Sie ein festgelegtes Ausbildungsprogramm für Diplomkaufleute, die als Nachwuchskräfte eingestellt werden ?"

Antwort: (1) Ja, wir haben ein festgelegtes Programm ☐

(2) Ja, das Programm gilt aber nicht nur für
Diplomkaufleute, sondern auch für ☐
.....
.....

(3) Nein, wir haben kein festgelegtes Programm ☐

Wenn Ja (Ziffern 1 und 2):

Die betriebsindividuellen Ausbildungsmaßnahmen lassen kein standardisiertes Erfassungsschema zu. Können wir daher zur Beantwortung der Frage ein schriftlich fixiertes Ausbildungsprogramm zugrundelegen ?

Tabelle 11 überreichen!

Anm: Soweit aus dem schriftlichen Programm nicht ersichtlich:

"Wovon hängen Inhalt und Dauer der Ausbildung ab ?"

In diesem Fall: Tabelle 12 überreichen!

Wenn Nein (Ziffer 3):

Tabelle 13 überreichen!

Frage: "Findet eine Ausbildung in einigen in Tabelle 13 genannten Bereichen statt ?"
(Bitte ankreuzen!)

Frage: "Wovon hängen Inhalt und Dauer der Ausbildung ab ?"
Tabelle 12 überreichen!

Wenn keinerlei Auskünfte zu erhalten sind, ist dies vom Interviewer zu vermerken. Die nächste Frage (Nr. 17) kann dann übersprungen werden.

Abbildung 11: Ausbildungsangebot für Diplomkaufleute (Nachwuchskräfte)
nach Ausbildungsbereichen sowie Inhalten und Dauer der jeweiligen
Ausbildung
(zu Frage 16)

[illegible]

Anm.: Die Angaben werden aus dem schriftlich fixierten Ausbildungsprogramm übernommen.

Tabelle 12: Wovon hängen Inhalt und Dauer der Ausbildung ab ?
(zu Frage 16)

- (1) Inhalt und Dauer der Ausbildung sind grundsätzlich für alle
als Nachwuchskräfte eingestellten Diplomkaufleute gleich
(z.B. einheitliches Trainee-Programm) ☐

Wenn Inhalt und Dauer nicht für alle gleich sind, wovon
hängen sie dann ab ?

- (2) Abhängig vom bereits vorhandenen Wissen und den erkenn-
baren Fähigkeiten ☐
(3) Abhängig von einer Banklehre ☐
(4) Abhängig von sonstiger bankpraktischer Erfahrung ☐
(5) Abhängig von der individuellen Lernfähigkeit und
Lernbereitschaft ☐
(6) Sonstiges ☐

.....
.....
.....

(bitte ankreuzen)

Anm.: Einschränkende und erweiternde Kommentare können unter
"(6) Sonstiges" vermerkt werden.

Tabelle 13: Ausbildungsangebot für Diplomkaufleute nach Geschäftsbereichen und Dauer
(zu Frage 16, falls Tabelle 11 nicht benutzt wird)

Ausbildungsbereich	Dauer (Wochen/Monate)
(1) Kreditgeschäft (ohne Ausland)	
(2) Wertpapiergeschäft (ohne Ausland)	
(3) Einlagengeschäft und Zahlungsverkehr	
(4) Auslandsgeschäft	
(5) Rechnungs- und Informationswesen	
(6) Organisation	
(7) Personal und Ausbildung	
(8) Revision	
(9) Marketing	
(10) Spezielle Bereiche (Sekretariate, Planungsabteilungen usw.)	
(1) Geschäftsbereich breite Privatkundschaft	
(2) Geschäftsbereich vermögende Privatkundschaft	
(3) Geschäftsbereich kleinere und mittlere Unternehmen	
(4) Geschäftsbereich Großunternehmen	
(1) Weitere Bereiche:	
z.B. Zweigstellen bzw. Filialen (allgemeine Kundenbetreuung)	
Informationsseminare	
.....	
.....	
.....	

Anm.: Bitte zutreffenden Bereich ankreuzen und Dauer in Wochen bzw. Monaten eintragen.

17. Frage: "Umfaßt das Ausbildungsangebot für Diplomkaufleute (Nachwuchskräfte) neben der Einweisung in die praktischen Grundlagen auch eine begleitende "theoretische" Unterrichtung (Seminare o.a.) ?"

- Antwort:
- (1) Ja, es findet eine theoretische Unterrichtung statt ☐
 - (2) Nein, theoretischer Unterricht ist nicht vorgesehen ☐
 - (3) Andere Regelungen:
.....
.....
.....

Wenn Ja (Ziffer 1):

"Welche Ausbildungsinhalte werden im theoretischen Unterricht angeboten ?"

Tabelle 14 überreichen!

Anm.:

- 1) Frage 17 braucht nicht gestellt zu werden, wenn die erwünschten Informationen ohnehin aus einem vorliegenden Ausbildungsprogramm ersichtlich sind.
Außerdem entfällt die Frage, wenn bereits bei Frage 16 die Existenz eines Ausbildungsangebots negiert wurde.
- 2) Soweit ein schriftlich fixiertes Ausbildungsprogramm vorliegt, sollte es zur Beantwortung von Frage 17, insbesondere zum Ausfüllen von Tabelle 14 herangezogen werden.
- 3) Der in Tabelle 14 gesperrt gedruckte Zusatz "und Training" (Ziffern 4 und 5) ist zu streichen, wenn nur Kenntnisse, nicht aber deren Anwendung ausgebildet werden.
- 4) Einschränkende und erweiternde Kommentare können unter Ziffer (8) "Sonstige Inhalte" vermerkt werden.

Tabelle 14: Inhalte der theoretischen Ausbildung im Betrieb
(zu Frage 17)

- | | |
|---|--------------------------|
| (1) Allgemeine, funktionsunabhängige Wirtschaftskenntnisse | ☐ |
| (2) Funktionsbezogene, nichtbankfachliche Kenntnisse
(z.B. Steuerrecht, EDV) | ☐ |
| (3) Bankfachliche Kenntnisse | ☐ |
| (4) Kenntnis und Training von Arbeitstechniken ¹⁾ | ☐ |
| (5) Führungskenntnisse und Training des Führungsverhaltens ¹⁾ | ☐ |
| (6) Marketingkenntnisse und -fertigkeiten
(z.B. Verkaufstraining) | ☐ |
| (7) Fremdsprachen | ☐ |
| (8) Sonstige Inhalte
(z.B. Abrunden nur partieller praktischer Ausbildung)
.....
.....
.....
..... | ☐ |
- (bitte ankreuzen)

Anm.: 1) Der gesperrt gedruckte Zusatz "und Training" ist zu streichen, wenn nur Kenntnisse, nicht aber deren Anwendung ausgebildet werden.

2) Einschränkende und erweiternde Kommentare können unter Ziffer (8) "Sonstige Inhalte" vermerkt werden.

18. Frage: "Wieviel Zeit gewähren Sie Diplomkaufleuten (Nachwuchskräften) nach dem Abschluß der betrieblichen Ausbildung zur Einarbeitung in ihre Tätigkeitsbereiche ?"

Antwort: Freie Beantwortung ist möglich!

Tätigkeitsbereich	Zeitspanne

Anm.:

- 1) Diese Frage trifft nicht für Mitarbeiter zu, die ohne betriebliche Ausbildung für eine bestimmte Tätigkeit eingestellt wurden (kurzes Einlernen gilt hier nicht als Ausbildung).
- 2) Sofern die Beantwortung der Frage auf Schwierigkeiten stößt, können Hilfsfragen gestellt werden, z.B.

- "Ab wann erwarten Sie einen effizienten Beitrag des Mitarbeiters (äußerste zeitliche Grenze) ?"

Antwortmöglichkeit:

Tätigkeitsbereich --> unter 1 Jahr / über 1 Jahr

- "Nach welcher Zeit erfolgt in der Regel eine Kompetenzerteilung für einen bestimmten Bereich ?"

Antwortmöglichkeit:

Kompetenz für ab

19. Frage: "Welche Fortbildungsmaßnahmen bieten Sie Ihren wirtschaftswissenschaftlich vorgebildeten Mitarbeitern an (insbesondere auch den Diplomkaufleuten) ?"

Antwort: Tabelle 15 oder 16 überreichen!

Anm.: Das von Bank zu Bank unterschiedliche Fortbildungsangebot läßt kein standardisiertes Erfassungsschema zu. Können wir daher zur Beantwortung der Frage ein schriftlich fixiertes Fortbildungsprogramm o.a. zugrundelegen ?

Wenn ein Fortbildungsprogramm vorliegt:

Tabelle 15 überreichen!

Soweit möglich sollten Fortbildungsanlässe, -inhalte und organisatorische Abwicklung der Fortbildung aus dem Fortbildungsprogramm übernommen und in die Tabelle eingetragen werden.

Wenn eine Übertragung in Tabelle 15 nicht möglich ist, soll um die Aushändigung des Fortbildungsprogramms zur späteren Auswertung gebeten werden. Ggfs. ist Vertraulichkeit ausdrücklich zuzusichern.

Wenn kein Fortbildungsprogramm vorliegt:

(bzw. wenn ein Übertrag aus einem vorliegenden Programm nicht möglich ist und das Programm zudem nicht ausgehändigt wird)

Tabelle 16 überreichen!

Achtung: Tabelle 16 kann auch als Hinweis zum Ausfüllen von Tabelle 15 verwendet werden (beispielhafte Zuordnung von Fortbildungsmaßnahmen).

Mit Frage 19 endet das Interview. Abschließend sollte noch einmal geklärt werden:

- Welche Antworten müssen noch nachgereicht werden ?

-- Schriftliche Beantwortung: vorbereitetes Rückantwortkuvert hinterlassen ☐

-- Mündliche Beantwortung: weitere Personen sofort befragen oder später anrufen (Name, Dienststelle, Telefon) ☐

.....

- Welche Unterlagen dürfen mitgenommen werden ?

-- Organisationsplan ☐ -- Personalbeurteilungsbogen ☐

-- Ausbildungsprogramm ☐ -- Fortbildungsprogramm ☐

Tabelle 15: Fortbildungsmaßnahmen für wirtschaftswissenschaftlich vorgebildete Mitarbeiter (insbesondere Diplomkaufleute)
(zu Frage 19)

(1) Fortbildungsanlässe

z.B. Wechsel des Tätigkeitsbereiches

.....

.....

.....

.....

.....

(2) Fortbildungsinhalte

z.B. Führungskennntnisse

.....

.....

.....

.....

.....

(3) Organisatorische Abwicklung der Fortbildung

z.B. Praktische Unterweisung am Arbeitsplatz

.....

.....

.....

.....

.....

Anm.: Die Fortbildungsmaßnahmen sollten aus dem Fortbildungsprogramm entnommen werden. Tabelle 16 kann ggfs. als Hinweis für die Zuordnung der Maßnahmen dienen.

- le 16: Fortbildungsmaßnahmen für wirtschaftswissenschaftlich vorgebildete
Mitarbeiter (insbesondere Diplomkaufleute)
(zu Frage 19, falls Tabelle 15 nicht benutzt wird)

Fortbildungsanlässe

- | | |
|---|--------------------------|
| (1) Erneuern des allgemeinen, funktionsunabhängigen Fachwissens | ☐ |
| (2) Anpassen des Fachwissens an neue Geschäftsentwicklungen
(z.B. neue Produkte) | ☐ |
| (3) Wechsel des Tätigkeitsbereichs | ☐ |
| (4) Aufstieg in höhere Funktion | ☐ |
| (5) Planmäßige Fortbildung (z.B. Förderprogramm, Laufbahnentwicklung) | ☐ |
| (6) Verhaltensanpassung (z.B. im Führungsstil) | ☐ |
| (7) Sonstige Anlässe: | ☐ |
| z.B. "Horizont erweitern" durch Auslandsaufenthalt | |
| | |
| | |
| | |

Fortbildungsinhalte

- | | |
|--|--------------------------|
| (1) Allgemeine, funktionsunabhängige Wirtschaftskenntnisse | ☐ |
| (2) Funktionsbezogene, nichtbankfachliche Kenntnisse
(z.B. Steuerrecht, EDV) | ☐ |
| (3) Kenntnis und Training von Arbeitstechniken und Arbeitsmitteln
(Organisation des Arbeitsplatzes) | ☐ |
| (4) Bankfachliche Kenntnisse (z.B. Produktkenntnis) | ☐ |
| (5) Führungskenntnisse und Training des Führungsverhaltens | ☐ |
| (6) Bank- und produktbezogene Marketingkenntnisse und -fertigkeiten | ☐ |
| (7) Fremdsprachen | ☐ |
| (8) Sonstige Inhalte: | ☐ |
| z.B. Rhetorik, Gesellschaftspolitik | |
| | |
| | |
| | |

Organisatorische Abwicklung der Fortbildung

- | | |
|---|--------------------------|
| (1) Praktische Unterweisung am Arbeitsplatz | ☐ |
| (2) Vortragsveranstaltungen im eigenen Haus mit internen und
externen Referenten | ☐ |
| (3) Innerbetriebliche Seminare und Kurse | ☐ |
| (4) Seminare und Kurse des Verbands | ☐ |
| (5) Sonstige Maßnahmen: | ☐ |
| z.B. außerbetriebliche Managementseminare | |
| | |
| | |

Literaturverzeichnis

- Albach, H. Unternehmensspiele als Mittel der Führungskräfte-
schulung, in: Unternehmensspiele -
Stand und Entwicklungstendenzen, hrsgg.
v. R. Faßhauer und W. Wurzbacher, Stutt-
gart 1974, S. 29 - 38
- Albach, H. Das Studium der Wirtschaftswissenschaften
- gegenwärtige Situation und Reformbe-
mühungen, in: Der Volks- und Betriebswirt,
5/1978, S. 10 - 18
- Albert, H. Probleme der Wissenschaftslehre in der
Sozialforschung, in: Handbuch der empiri-
schen Sozialforschung, hrsgg. v. R.
König, Bd. 1 (dtv-Ausgabe), Stuttgart
3. Aufl. 1973, S.57 - 102
- Albert, H. Traktat über kritische Vernunft, Tübingen
3. Aufl. 1975
- Albert, H. Wertfreiheit als methodisches Prinzip. Zur
Frage der Notwendigkeit einer normativen
Sozialwissenschaft, in: Logik der Sozial-
wissenschaften, hrsgg. v. E. Topitsch,
Köln 9. Aufl. 1976, S. 181 - 210
- Arbeitskreis "Curriculum" der Wissenschaftlichen Kommission Bankbe-
triebslehre/Finanzierung des Verbandes
der Hochschullehrer für Betriebswirt-
schaft e.V.: Bericht über die erste Sit-
zung am 31. März 1978 in der Universität
Hohenheim, in: Die Betriebswirtschaft 1978,
S. 471 f.
- Arbeitskreis "Curriculum" der Wissenschaftlichen Kommission Bank-
betriebslehre/Finanzierung des Verbandes
der Hochschullehrer für Betriebswirt-
schaft e.V.: Bericht über Lerninhalte,
Lehr- und Lernmethoden sowie Lehrpersonen
im Fach Bankbetriebslehre an deutschspra-
chigen Hochschulen. Anlage zum Protokoll
der 1. Sitzung am 31. März 1978 (unver-
öffentlichtes Manuskript)
- Backhaus, K./
Plinke, W. Die Fallstudie im Kooperationsfeld von
Hochschule und Praxis, in: Die Betriebs-
wirtschaft 1977, S. 615 - 619

- Baumgardt, J. Betriebspädagogik, in: Handwörterbuch des Personalwesens, hrsgg. v. E. Gaugler, Stuttgart 1975, Sp. 642 - 655
- Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 7. November 1978 (GVBl S. 791, ber. S. 958)
- Beard, R. Lehren und Lernen an der Hochschule, Düsseldorf 1972
- Benner, W. Planspiele für Kreditinstitute. Konzeption eines Simulationsmodells und Gestaltung des Spielrahmens, Göttingen 1971
- Benner, W. Unternehmensspiele als Methode zur Schulung bankbetrieblicher Führungskräfte, in: Bank-Betrieb 1973, S. 333 - 338
- Benölken, H. Langfristige Personalplanung im Kreditinstitut, Berlin 1976
- Benölken, H./Nelle, H.K. Universelle Kundenbetreuung, in: Sparkasse 1977, S. 122 - 125
- Berthel, J. Betriebliche Personal-Fortbildung in Theorie und Praxis, in: ZfbF 1977, S. 80 - 88
- Betsch, O. Bankaußendienst, Frankfurt 1976
- Bisani, F. Zur Lehre vom betrieblichen Personalwesen als Teilgebiet der Betriebswirtschaftslehre, in: Der Betrieb, 1976, S. 1489 - 1494
- Blankertz, H. Theorien und Modelle der Didaktik, München 9. Aufl. 1975
- Bloom, S.B. u.a. Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim und Basel 4. Aufl. 1974
- Böcker, F. Buchbesprechung von : Grochla, E./Thom, N., Fallmethode und Gruppenarbeit in der betriebswirtschaftlichen Hochschulausbildung - Ein Kölner Versuch, Hamburg 1975, in: ZfbF 30/1978, S. 93 f.
- BoIsenkötter, H. (Hrsg.) Ökonomie der Hochschule. Eine betriebswirtschaftliche Untersuchung (WIBERA-Projektgruppe), 3 Bde., Baden-Baden 1976 (hier wurde nur Bd. 1 zitiert)
- Brands, H./Wolf, H. Der Bankberuf, Frankfurt 1976
- Brinkmann, G. Die Ausbildung von Führungskräften für die Wirtschaft, Köln 1967

- Brinkmann, G. Berufsanforderungen und Berufsausbildung. Zur Bestimmung des Bedarfs an hochqualifizierten Arbeitskräften, Tübingen 1970
- Brinkmann, G./
Rippe, W. Die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte der Wirtschaft, Köln und Opladen 1969
- Brinkmann, G./
Rippe, W./
Garding, H. Qualität und Quantität des Bedarfs an Führungskräften der Wirtschaft Nordrhein-Westfalens bis zum Jahre 1990, Opladen 1972
- Brinkmann, G./
Pippke, W./
Rippe, W. Die Tätigkeitsfelder des höheren Verwaltungsdienstes. Arbeitsansprüche, Ausbildungserfordernisse, Personalbedarf, Opladen 1973
- Bundesanstalt für Arbeit Bericht über die Beschäftigungssituation im ersten Halbjahr 1978, abgedruckt in: Uni-Berufswahl-Magazin, 1/1979, S. 26 - 29
- Bundesverfassungsgericht Urteil vom 8. 2. 1977 ("Numerus-Clausus-Urteil") (Aktenzeichen 1 BvF 1/76, 1 BvL 7/75, 1 BvR 239/75, 92/76, 103-114/76, 115/76, 140-143/76 und 187/76)
- Burgard, H. Die Vorstellungen der Bankwirtschaft über den akademischen Mitarbeiter, in: Bank-Betrieb 1975, S. 374 - 377
- Buschbeck, M. Prognosen im Widerstreit: Die Gretchenfrage nach dem Akademikerbedarf, in: SZ v. 1. 2. 1978, S. 9
- Büschgen, H.E. Bankbetriebslehre, Wiesbaden 1972
- Busse von Colbe, W. Mängel und Modelle des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums, in: Wissenschaft und Lehre, hrsgg. v. K. Schaller, Heidelberg 1970, S. 110 - 125
- Chmielewicz, K. Forschungsmethoden der Betriebswirtschaftslehre, in: Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, hrsgg. v. E. Grochla und W. Wittmann, Bd. 1, Stuttgart 4. Auflage 1974, Sp. 1548 - 1558
- Commerzbank AG Geschäftsbericht für das Jahr 1977
- Cramer, J. Marketing bei Banken, Frankfurt 1975
- Czychołł, R. Wirtschaftsdidaktik. Dimensionen ihrer Entwicklung und Begründung, Trier 1974

- Dauenhauer, E. Curriculumforschung. Eine Einführung mit Beispielen aus der Berufspädagogik, München 1976
- Deppe, H.-D. Betriebswirtschaftliche Grundlagen der Geldwirtschaft, Bd. 1: Einführung und Zahlungsverkehr, Stuttgart 1973
- Deppe, H.-D. Bankbetriebslehre, in: Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, hrsgg. v. E. Grochla und W. Wittmann, Bd. 1, Stuttgart 4. Aufl. 1974, Sp. 402 - 418
- Deppe, H.-D. Eine Konzeption wissenschaftlicher Bankbetriebslehre in drei Doppelstunden, in: Bankbetriebliches Lesebuch. Festschrift zum 65. Geburtstag von L. Mülhaupt, hrsgg. v. H.-D. Deppe, Stuttgart 1978, S. 3 - 98
- Der Große Duden Stichwort: Synthese, Mannheim 16. Aufl. 1967, S. 671 (Duden, 1967)
- Deutsch, M./Krauss, R.M. The reinforcement theorists, in: Behavioral Science. Foundations of Consumer Behavior, hrsgg. v. J.B. Cohen, New York/London 1972, S. 85 - 89
- Deutsche Bank AG Geschäftsbericht für das Jahr 1977
- Deutsche Bundesbank Monatsberichte
- Dillkofer, H. u.a. (Hrsg.) Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften. Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975
- Dillkofer, H./Kuhlmann, J. Probleme der Durchführung von Situationsanalysen und Beschreibung der Tätigkeitsfelder, in: Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften. Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, hrsgg. v. H. Dillkofer u.a., Opladen 1975, S. 35 - 116
- Dohmen, G. (Hrsg.) Forschungstechniken für die Hochschuldidaktik, München 1971
- Dresdner Bank AG Geschäftsbericht für das Jahr 1977
- Dubs, R. Unternehmungsführungslehre und ihre didaktischen Probleme, in: Wissenschaftsprogramm und Ausbildungsziele der Betriebswirtschaftslehre, hrsgg. v. G. v. Kortzfleisch, Berlin 1971, S. 189 - 205

- Ellenrieder, P. Anforderungen der Praxis an die Marketing-Ausbildung an Universitäten, in: Jahrbuch der Absatz- und Verbrauchsforschung, 3/1976, S. 455 - 490
- Ellermeier, Ch. Marktorientierte Bankorganisation. Marketingorganisation, -information und -management im Mengengeschäft, Darmstadt 1975
- Engelhardt, W.H. Übungen zur Wertpapieranalyse an der Ruhr-Universität Bochum, in: Betriebswirtschaftliche Hochschuldidaktik, Materialien und Untersuchungsergebnisse, hrsgg. v. P. Mertens, zusammengestellt im Auftrag des Arbeitskreises Hochschuldidaktik, Wiesbaden 1971, S. 91 - 96
- Fischer, O. Übungen zur Wertpapieranalyse an der Universität Hamburg, in: Betriebswirtschaftliche Hochschuldidaktik. Materialien und Untersuchungsergebnisse, hrsgg. v. P. Mertens, zusammengestellt im Auftrag des Arbeitskreises Hochschuldidaktik, Wiesbaden 1971, S. 96 - 98
- Fischer-Winkelmann, W.F. Methodologie der Betriebswirtschaftslehre, München 1971
- Flechsig, K.H./Ritter, U.P. (Hrsg.) Konstanzer Werkstattseminar, Hamburg 1970
- Flechsig, K.H. u.a. Probleme der Entscheidung über Lernziele, Begründung und Aufriß des Forschungsplans zum LOT-Projekt, in: Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, hrsgg. v. F. Achtenhagen und H.L. Meyer, München 1971, S. 243 - 282
- Frey, K. Theorien des Curriculums, Weinheim 1971
- Frey, K./Isenegger, U. Kriterien und Theorien in der Curriculumkonstruktion, in: Curriculumentwicklung in der Diskussion, hrsgg. v. S.B. Robinsohn, Düsseldorf und Stuttgart 1972, S. 63 - 72
- Friedrichs, J. Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek bei Hamburg 1973
- Fuchs, K. Organisatorische Fragen im Personalwesen einer Geschäftsbank, in: Bankbetriebliches Lesebuch. Festschrift zum 65. Geburtstag von L. Mülhaupt, hrsgg. v. H.-D. Deppe, Stuttgart 1978, S. 511 - 539

- Gagné, R.M. Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 4. Aufl. 1975
- Geiger, H. 50 Jahre Lehrinstitut, in: Sparkasse 1978, S. 142 f.
- Glow, G. Die Entwicklung der Bankbetriebslehre unter besonderer Berücksichtigung neuerer Forschungen in Deutschland und Österreich, Wien 1971
- Glück, G. Theorien und Instrumente zur Lernzielbeschreibung, in: Forschungstechniken für die Hochschuldidaktik, hrsgg. v. G. Dohmen, München 1971, S. 38 - 49
- Griesbach, H./
Lewin, K./
Schacher, M. Studienverlauf und Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern, hrsgg. vom Hochschul-Informationssystem GmbH, 2 Bde., München 1977 (hier wurde nur Bd. 1 zitiert)
- Grochla, E. Unternehmungsorganisation, Reinbek bei Hamburg 1972
- Grochla, E./
Thom, N. Fallmethode und Gruppenarbeit in der betriebswirtschaftlichen Hochschulausbildung - Ein Kölner Versuch, Hamburg 1975
- Grünewald, H.G. Die Entwicklung der Bankbetriebslehre in Deutschland, Diss. Düsseldorf 1963
- Gutenberg, E. Betriebswirtschaftslehre als Wissenschaft, Krefeld 1957
- Gutenberg, E. Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre, Erster Band: Die Produktion, Berlin/Heidelberg/New York 19. Aufl. 1972
- Hagenmüller, K.F. Berufschancen in der Bank, Köln 2. Aufl. 1975
- Hagenmüller, K.F. Der Bankbetrieb, Bd. I: Strukturlehre - Kapitalbeschaffung der Kreditinstitute, Wiesbaden 4. Aufl. 1976
- Hagenmüller, K.F. Der Bankbetrieb, Bd. III: Rechnungswesen - Bankpolitik, Wiesbaden 4. Aufl. 1977
- Hahn, D. Entscheidungsprozeß und Entscheidungstraining bei der Anwendung der Fallmethode im betriebswirtschaftlichen Hochschulunterricht, in: ZfbF 1971, S. 1 - 14

- Haire, M./
Ghiselli, E.E./
Porter, L.W. Managerial Thinking: An International Study,
New York 1966 (zit. nach Zeidler, K., An-
forderungen an kaufmännische Führungskräfte.
Ergebnisse einer Rollenanalyse, Frankfurt
1972, S. 153 f.)
- Hansmeyer-Echterdiek, U. Betriebliche Ausbildung für Führungskräfte
in Banken, Wiesbaden 1977
- Häusler, J. Führungsstile und Führungsverhalten, in:
Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, hrsgg.
v. F. Grochla und W. Wittmann, Bd. 1,
Stuttgart 4. Aufl. 1974, Sp. 1578 - 1596
- Hein, M. Entwicklung und Stand der Bankbetriebslehre
in Deutschland, in: WiSt 1972, S. 197 - 202
- Heinemann, K. Die Studienkonzeption für die Fächer Be-
triebswirtschaftslehre, Soziologie und
Volkswirtschaftslehre an der Universität
Trier, in: Trierer Beiträge - Aus For-
schung und Lehre an der Universität Trier,
Praxis im Studium, Sonderheft 1, September
1977, S. 2 - 5
- Heinen, E. Grundlagen betriebswirtschaftlicher Ent-
scheidungen. Das Zielsystem der Unterneh-
mung, Wiesbaden 2. Aufl. 1971
- Henk-Riethmüller, U. Unterricht als Forschungsobjekt, in: For-
schungstechniken für die Hochschuldidaktik,
hrsgg. v. G. Dohmen, München 1971, S. 22 - 31
- Hochschulrahmengesetz vom 26. 1. 1976 (BGBl I S. 168)
- Hofmann, M./
Jakob, J. Teamarbeit im Betrieb, in: Handwörterbuch
der Betriebswirtschaft, hrsgg. v. E. Grochla
und W. Wittmann, Bd. 3, Stuttgart 4. Aufl.
1976, Sp. 3837 - 3845
- Hohmann, M. Lernziel: Operationalisierung, in: Pädago-
gische Schlagworte und Begriffe - Unterricht/
Curriculum, hrsgg. v. G. Wehle, Stuttgart
1973, S. 85 - 87
- Höhn, R. Stabsstellen, in: Handwörterbuch der Orga-
nisation, hrsg. v. E. Grochla, Stuttgart
1973, Sp. 1543 - 1556
- Holzach, R. Führungsprobleme im Bankbetrieb aus der Sicht
eines Topmanagers, in: Bankmanagement in
Theorie und Praxis, hrsgg. vom Institut für
Schweizerisches Bankwesen der Universität
Zürich und dem Institut für Bankwirtschaft
an der Hochschule St. Gallen, Bern und Stutt-
gart 1973, S. 11 - 27

- Isenegger, U. Lernzieleerhebung zur Curriculumkonstruktion, Methodenstudie für das BIV0-Projekt (Bildungsbedürfnisse der Volksschullehrer), Weinheim 1972
- Jährig, A./ Schuck, H. Handbuch des Kreditgeschäfts, Wiesbaden 3. Aufl. 1978
- Jarchow, H.-J. Theorie und Politik des Geldes, Bd. I: Geldtheorie, Göttingen 1973
- Kahn, R.L. u.a. Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity, New York 1964 (zit. nach Zeidler, K., Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte. Ergebnisse einer Rollenanalyse, Frankfurt 1972, S. 153 f.)
- Kaiser, A. Planspiele - aufwendige Modeerscheinung oder effiziente Lernsituationen? in: Der Betrieb, 1977, S. 835 f.
- Katz, R.L. Skills of an Effective Administrator. Performance Depends on Fundamental Skills Rather Than Personality Traits, in: Harvard Business Review, 1955, S. 33 - 42
- Keil, W./ Piontkowski, O. Strukturen und Prozesse im Hochschulenterricht, Weinheim und Basel 1973
- Kemper, A. Die betriebliche Ausbildungsplanung auf der Grundlage der allgemeinen Curriculumforschung, Diss. München 1974
- Kewenig, W.A. Wenn Studenten zur Last werden, in: Die Zeit, v. 17. 12. 1976, S. 32
- Kirsch, W. u.a. Empirische Explorationen zu Reorganisationsprozessen, München 1978
- Klinge, K.-A. Organisation des Bankbetriebs, Frankfurt 1967
- Knab, D. Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidung in der Bundesrepublik, in: Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, hrsgg. v. F. Achtenhagen und H.L. Meyer, München 1971, S. 159 - 177

- König, R. Geschichte und Grundprobleme der empirischen Sozialforschung - Einleitung, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, hrsgg. v. R. König, Bd. 1 (dtv-Ausgabe), Stuttgart 1973, S. 1 - 20
- Kornadt, H.-J. Vorwort in Meister, H., Lehrmethoden, Lernerfolge und Lernvoraussetzungen bei Studenten. Experimentelle Bedingungsanalyse eines hochschuldidaktischen Projektes zur problemorientierten Einführung in die Pädagogische Psychologie, Düsseldorf 1974, S. 7 - 10
- Kosiol, E. Das Bildungsziel der Betriebswirtschaftslehre an wissenschaftlichen Hochschulen, in: ZfhF 1960, S. 445 - 457
- Krahen, J. Das Selbstverständnis der Banker und die marktorientierte Mitarbeiterführung, in: bank und markt, 4/1977, S. 10 - 17
- Krathwohl, D.R. u.a. Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim und Basel 1975
- Kreditinstitute in der Bundesrepublik Deutschland mit mehr als einer Milliarde Bilanzsumme (Stand Ende 1976), in: Die Bank 12/1977, S. 38 - 40
- Kreikebaum, H. Die Erfassung der Leistungsansprüche an Führungskräfte der Wirtschaft. Bemerkungen zu einer Untersuchung der Kölner Forschungsstelle für empirische Sozialökonomik, in: ZfB 1972, S. 139 - 143
- Kreikebaum, H. Personalauswahl, in: Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, hrsgg. von E. Grochla und W. Wittmann, Bd. 2, Stuttgart 4. Aufl. 1975, Sp. 2923 - 2930
- Kunow, J./
Schloz, U./
Simon, H.U. Wie motiviert sind Studenten? Ein Vergleich von Universitäten, Fachhochschulen und Gesamthochschulen, Mannheim 1978
- Kupsch, P.U./
Marr, R. Personalwirtschaft, in: Industriebetriebslehre. Entscheidungen im Industriebetrieb, hrsgg. v. E. Heinen, Wiesbaden 6. Aufl. 1978, S. 524 - 659
- Lehreinheit für das betriebswirtschaftliche Grundstudium an der TU Berlin: Die methodisch-didaktische Konzeption des ABWL-Grundstudiums an der TU Berlin - Ein Erfahrungsbericht, in: ZfB 1978, S. 408 - 423 (Lehreinheit 1978)

- Lenz, F. Regeldetri oder das Gleichnis vom Weinberg, in: FAZ v. 13. 4. 1978, S. 10
- MacKenzie, N./
Eraut, M./
Jones, H.C. Lehren und Lernen. Einführung in neue Methoden und Mittel der Hochschuldidaktik. Eine Unesco-IAU-Studie, Pullach 1973
- Maier-Leibnitz, H. Ausbau der Qualität an den Hochschulen, in: DFG-Mitteilungen 1/76, hrsgg. von der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Boppard 1976, S. 4 f.
- Maier-Leibnitz, H. Vom Erziehungswert der Forschung, in: Hochschul-Magazin 1/1977, S. I f.
- Mangos, C. Kreditinstitute auf dem Weg zur Bildungsautarkie? in: bank und markt 3/1977, S. 30 - 31
- Mankwald, R. Marketingorientierte Organisation bei Universalbanken, Frankfurt 1975
- Männel, H. Modell der Bildungskonzeption einer Großbank, in: Der Bankbetrieb zwischen Theorie und Praxis, Festschrift zum 60. Geburtstag von K.F. Hagenmüller, hrsgg. v. J. Süchting, Wiesbaden 1977, S. 167 - 177
- Mayntz, R./
Holm, K./
Hübner, P. Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 4. Aufl. 1974
- Meister, H. Lehrmethoden, Lernerfolg und Lernvoraussetzungen bei Studenten. Experimentelle Bedingungsanalyse eines hochschuldidaktischen Projektes zur problemorientierten Einführung in die Pädagogische Psychologie, Düsseldorf 1974
- Mertens, P./
Plötzeneder, H.D. Programmierter Unterricht in den Wirtschaftswissenschaften, in: WiSt 1972, S. 19 - 23
- Mertens, P. Lehrtechniken in der Betriebswirtschaftslehre, in: Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, hrsgg. v. E. Grochla u. W. Wittmann, Bd. 2, Stuttgart 4. Aufl. 1975, Sp. 2473 - 2483
- Mertens, P. u.a. Das computerunterstützte Entscheidungsverhalten, in: ZfB 1975, S. 793 - 820 (1975)

- Messner, R. Funktionen der Taxonomien für die Planung von Unterricht. Kritische Anmerkungen zur Verwendung der Taxonomien von Bloom, Krathwohl und ihren Mitarbeitern in didaktischen Entwicklungsprozessen. Abgedruckt in: Bloom S.B. u.a., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim und Basel 4. Aufl. 1974, S. 227 - 251
- Mey, J.L. Einige Bemerkungen zum Studium der Betriebswirtschaftslehre, in: ZfhF 1960, S. 458 - 463
- Meyer, H.L. Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung, in: Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, hrsgg. v. F. Achtenhagen und H.L. Meyer, München 1971, S. 106 - 132
- Meyer, H.L. Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 2. Aufl. 1974
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon: Stichwort: Methode, Mannheim 9. Aufl., Bd. 16 1976, S.145 (Meyers 1976)
- Möller, Ch. Technik der Lernplanung, Weinheim und Basel 4. Aufl. 1973
- Mülhaupt, L. Einführung in die Betriebswirtschaftslehre der Banken. Strukturen und Grundprobleme des Bankbetriebs und des Bankwesens in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1977
- Müller-Armack, A. Holzwege der Universitätsreform. Aus Stätten wissenschaftlicher Bildung werden höhere Schulen, in: FAZ v. 6. 5. 1977, S. 9 f.
- Müller-Wolf, H.-M. Lehrverhalten an der Hochschule. Dimensionen, Zusammenhänge und Trainingsmöglichkeiten, München 1977
- Nagel, K. Die innerbetriebliche Ausbildung von Führungskräften in Großunternehmen, Berlin 1969
- Otto, K.P./ Wächter, H. Praxisbezug im wirtschaftswissenschaftlichen Studium, in: Trierer Beiträge - Aus Forschung und Lehre an der Universität Trier. Praxis im Studium, Sonderheft 1, September 1977, S. 6 - 10
- Pack, L. Unternehmer-Planspiel für die betriebswirtschaftliche Ausbildung, Köln 2. Aufl. 1968

- Perlitz, M./
Vassen, P.J. Grundlagen der Fallstudiendidaktik, Köln
1976
- Popper, K.R. Logik der Forschung, Tübingen 5. Aufl.
1973
- Portele, G. Organisation von Lehrveranstaltungen und
Lernmotivation. Offizielle Lehrveranstaltungen und studentische Arbeitsgemeinschaften, in: Organisation von Forschung und Lehre an westdeutschen Hochschulen, hrsg. v. D. Ipsen und G. Portele, München 1976, S. 153 - 285
- Praxis vor dem Studium in: Wirtschaftswoche 5/1979, S. 66 - 69
- Praxisbezug 1978 Für größeren Praxisbezug des Studiums, in: FAZ v. 19. 6. 1978, S. 5 (Praxisbezug 1978)
- Raida, H. Neuer Kundenkreis der Realkreditinstitute erlaubt flexiblere Refinanzierung, in: Der langfristige Kredit, 1978, S. 698 - 703
- Reder, H. Beitrag zur Umfrage der WiSt zum Thema: "Worauf achten Unternehmen bei Bewerbern?" in: WiSt 1977, S. 489 f.
- Reich, A. Bayerisches Hochschulgesetz, Kommentar, Bad Honnef 1977
- Remer, A./
Wunderer, R. Entwicklungsperspektiven im betrieblichen Personalwesen. Ein Beitrag zur empirischen Forschung im Personalwesen, in: ZfbF 1977, S.742 - 762
- Robinson, S.B. Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 3. Aufl. 1971 (1971 a)
- Robinson, S.B. Ein Strukturkonzept für Curriculum-Entwicklung, in: Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, hrsgg. v. F. Achtenhagen und H.L. Meyer, München 2. Aufl. 1971, S. 57 - 74 (1971 b)
- Rütter, Th. Das didaktische Experiment, in: Forschungstechniken für die Hochschuldidaktik, hrsgg. v. G. Dohmen, München 1971, S. 110 - 146
- Sahm, A. Betriebsklima und Mitarbeitermotivation, in: Blick durch die Wirtschaft v. 30. 1. 1978, S. 3
- Schaller, K. Fragestellung der gegenwärtigen Diskussion zur Hochschuldidaktik, in: Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche, hrsgg. v. K. Schaller, Heidelberg 1970

- Scheuch, E.K. Das Interview in der Sozialforschung, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, hrsgg. v. R. König, Bd. 2 (dtv-Ausgabe), Stuttgart 3. Aufl. 1973, S. 66 - 190
- Schmiel, M. Berufspädagogik. Teil I: Grundlagen, Trier 1976
- Schmiel, M. Einführung in fachdidaktisches Denken, München 1978
- Seiffert, H. Aktuelle wissenschaftstheoretische Aspekte der Hochschuldidaktik, Braunschweig 1969
- Seiffert, H. Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd. 1, München 8. Aufl. 1975
- Sieber, E.H. Führungskräfte, Aus- und Weiterbildung, in: Handwörterbuch der Organisation, hrsgg. v. E. Grochla, Stuttgart 1973, Sp. 576 - 583
- Sieber, E.H. Führungskräfte, in: Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, hrsgg. v. E. Grochla und W. Wittmann, Bd. I, Stuttgart 4. Aufl. 1974, Sp. 1571 - 1577
- Staehle, W. Zur Anwendung der Fall-Methode in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, in: WiSt 1972, S. 24 f.
- Staufenbiel, J.E./ Koetz, A.G. Die wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten & Aus- und Weiterbildung für den Management-Nachwuchs, Köln 1977
- Stegmüller, W. Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie - Eine kritische Einführung, Stuttgart 4. Aufl. 1969
- Staatwirtschaftliche Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München: Studienordnung für Diplom-Kaufleute in der Fassung vom 31. 1. 1973
- Süddeutsche Zeitung Marketing Service. Personalmarkt-Medien. Information Nr. 47 vom Dezember 1978, o.O.
- Szyperski, N. Unternehmungsführung als Objekt und Adressat der Betriebswirtschaftslehre, in: Unternehmungsführung, Festschrift für E. Kosiol zu seinem 75. Geburtstag, hrsgg. v. J. Wild, Berlin 1974, S. 3 - 38

- Timmermann, J. Fachdidaktik als Wissenschaft in Forschung und Lehre der Universität, in: Fachdidaktik in Forschung und Lehre, hrsgg. v. J. Timmermann, Hannover 1972, S. 46 - 60
- Topitsch, E. (Hrsg.) Logik der Sozialwissenschaften, Köln 9. Aufl. 1976
- Trembl, A. Das Zielproblem - Möglichkeiten und Grenzen der Curriculumforschung als Wissenschaft, Neuburgweier/Karlsruhe 1972
- Tyler, R.W. Curriculum und Unterricht, Düsseldorf 1973
- Ulrich, H. Die Unternehmung als produktives soziales System. Grundlagen der allgemeinen Unternehmungslehre, Stuttgart 2. Aufl. 1970
- Vogler, G. Betriebswirtschaftspolitik als Gegenstand der Lehre, in: ZfB 1976, S. 379 - 392
- Weber, W. Betriebswirtschaftliches Hochschulstudium und Berufspraxis. Ergebnisse einer Untersuchung, in: WiSt 1978, S. 593 - 596
- Wielens, H. Fragen der Bankorganisation - Führt die verstärkte Marktorganisation der Universalbanken zur Divisionalisierung? Frankfurt 1977
- Wild, J. Betriebswirtschaftliche Führungslehre und Führungsmodelle, in: Unternehmungsführung, Festschrift für E. Kosiol zu seinem 75. Geburtstag, hrsgg. v. J. Wild, Berlin 1974, S. 141 - 179
- Wirth, R. Erfahrungen mit dem Unternehmensspiel für Kreditinstitute - Ein Rückblick auf ca. 100 bisher durchgeführte Planspiele, in: Bank-Betrieb 1971, S. 359 - 363
- Witte, E. Das Unternehmungsspiel in Lehre und Forschung, in: Unternehmensspiele - Stand und Entwicklungstendenzen, hrsgg. v. R. Faßhauer und W. Wurzbacher, Stuttgart 1974, S. 14 - 20 (1974 a)
- Witte, E. Zu einer empirischen Theorie der Führung, in: Unternehmungsführung, Festschrift für E. Kosiol zu seinem 75. Geburtstag, hrsgg. v. J. Wild, Berlin 1974, S. 181 - 219 (1974 b)

- Wittgen, R. Moderner Kreditverkehr, München 1970
- Wulf, Ch. Heuristische Lernziele - Verhaltensziele,
in: Curriculumentwicklung in der Diskus-
sion, hrsgg. v. S.B. Robinsohn, Stuttgart
und Düsseldorf 1972, S. 36 - 45
- Zeidler, K. Anforderungen an Führungskräfte in Kredit-
instituten - Ergebnisse einer empirischen
Untersuchung, in: Bank-Betrieb 1971,
S. 394 - 397
- Zeidler, K. Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte,
Ergebnisse einer Rollenanalyse, Frankfurt
1972
- Zwehl, W. v. Programmiertes Lernen in der Betriebswirt-
schaftslehre, in: ZfB 1971, S. 281 - 285

Lebenslauf

Persönliche Daten	Name: Berthold Eichwald Geburtsdatum: 16. August 1946 Geburtsort: Fürstenfeldbruck
Schul Ausbildung	September 1952 bis Juli 1956 Volksschule Fürstenfeldbruck September 1956 bis Juli 1963 Oberrealschule Fürstenfeldbruck (Abschluß: Mittlere Reife) Januar 1969 bis Juli 1971 Münchenkolleg, München (Abschluß: Hochschulreife)
Berufsausbildung	August 1963 bis Februar 1966 Lehre bei der Bayerischen Vereinsbank München (Abschluß: Bankkaufmann)
Wehrdienst	Januar 1967 bis Juni 1968 bei der Bundes- marine
Studium	Wintersemester 1971/72 bis Sommersemester 1975 Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Ludwig-Maximilians-Universität Mün- chen (Abschluß: Diplom-Kaufmann)
Berufstätigkeit	Vor dem Studium: März 1966 bis Dezember 1968 kaufmännischer Angestellter bei der Bayerischen Vereins- bank München (unterbrochen durch Wehr- dienst, s.o.) Während des Studiums: Januar 1972 bis Oktober 1973 wissenschaft- liche Hilfskraft am Institut für Didaktik human- und sozialwissenschaftlicher Fächer, München (Vorstand: Dr. Johannes Timmermann) Nach Studienabschluß: Seit Januar 1976 Verwalter der Dienstgeschäf- te eines wissenschaftlichen Assistenten am Institut für Bankwirtschaft der Uni- versität München (Vorstand: Prof. Dr. Ro- bert Wittgen)

